جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

الذاكرة العاملة لدى الأطفال عسيري القراءة.

المذكرة لنيل شهادة الماستر 2 في الأرطفونيا.

التخصص: أمراض اللغة والتواصل.

إعداد الطلبة:

هنان أصالة.

بوشيخي هاجر.

تحت إشراف :

د. بن شدة مليكة.

د. طالب سوسن	**رئيسا**	**جامعة وهران 2**
د. بن شدة مليكة	**مشرفا ومقررا**	**جامعة وهران 2**
أ. قادري حليمة	**ممتحنا**	**جامعة وهران 2**

السنة الجامعية:

2022-2021

الإهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى الشّمس التي غمرتني بدفئها وأنارت دربي بنورها

إلى من كان دعائها سرّ نجاحي

إلى رمز الحب والصفاء

إلى نبع حياتي حبيبتي أمي الغالية

إلى من أحمل إسمه بكل فخر إلى من علمني الصّبر عند الشّدة وعدم اليأس

والنّظر دائما إلى الأمام مهما كانت الظّروف

إلى العزيز أبي الغالي

إلى رفيقة الدرب والعمر

عائشة

إلى من أحاطوني بحبهم ودعمهم وتقاسمت معهم الحلو والمر في الحياة

إلى صديقاتي العزيزات وأخواتي في هذه الحياة

هاجر، خولة، إيمان، حنان، آية، أسماء، أمال، يمينة، بوثينة، نبيلة

إلى نور عيني ونبض قلبي

أخي الصغير إسحاق

وإلى كل عائلتي الحبيبة

وكل الأصدقاء والأحباب الذين عرفتهم طيلة مساري الدّراسي وبالأخص المقربون إلي.

الباحثة هنان أصالة

الإهداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل اليه لولا فضل الله علينا نشكره ونستعين به

إلى الراحل من حياتي الحاضر في قلبي إلى من دأبت أنامله ليحميني ويمهد لي طريق العلم إلي من انحنى ظهره ليستقيم ظهري إلى من احتوي مسيرتي وتفاصيل حياتي يا صاحب القلب الكبير كم تمنيت وجودك معي إلي أبي الأستاذ الغالي الذي علمني روح التحدي رغم كل الصعاب والعقبات رحمك الله يا أبي وأسكنك فسيح جناته

الى من علمتني أن العطاء ليس له حدود وضحت بكل غال ونفيس من أجلي أنا وإخوتي إلى الشمعة التي احترقت لتنير لي طريق حياتي أمي الغالية مامة وأسماء أطال الله في عمركما

إلى سندي في هذه الحياة إخوتي محمد ونصر الله

إلى الأم الحنون جدتي أطال الله لنا في عمرها

إلى خوتي الصغار لؤي وأسيل

إلى صديقاتي الغاليات

إيمان، أصالة، خولة، عيشوش

إلى كل من أحظى بمحبتهم وتقديرهم

أهدي ثمرة جهدي

الباحثة بوشيخي هاجر

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمه تتم الصالحات وبنوره تنزل البركات نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في مد يد العون لنا لإنجاز هذه المذكرة

ونخص بالذكر الأستاذة الدكتورة المشرفة " بن شدة مليكة" على ما قدمته لنا من نصائح وإرشادات لإثراء هذه المذكرة وإضفاء الطابع العلمي المنهجي عليها، فلها كل الشكر والتقدير وأسأل الله أن يجازيها كل خير

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الخالص لجميع أساتذة قسم علم النفس والأرطفونيا لما قدموه لنا من معلومات وتوجيه

كما نتقدم بجزيل الشكر والإمتنان لمن فتحت لنا أبواب عيادتها وأخجلتنا بكرمها الأخصائية الأرطفونية " حقيقي ليديا " لإستقبالها لنا من أجل التربص ولم تبخل علينا بشيء من النصائح والمعلومات جزاها الله خيرا وأجرها عليه

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر والتقدير لكل من جمعني بهم القدر من عمال الإدارة وموظفي مكتبة العلوم الاجتماعية والى كل الزملاء طيلة فترة الدراسة.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذاكرة العاملة وعسر القراءة، وقد انطلقت من التساؤل التالي: هل يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة؟

وللإجابة على هذا التساؤل وبالتالي تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة على الأطفال عسيري القراءة على عينة مكونة من أربعة حالات وكل هذا كان في إطار المنهج الوصفي الذي يرتكز على مبدأ دراسة الحالة.

وبعد عرض النتائج وتحليلها تم توصل إلى أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من مشكل على مستوى الذاكرة العاملة على مستوى المكون اللفظي، المكون البصري-المكاني، المنفذ المركزي، مصد الأحداث (الجسر المرحلي).

الكلمات المفتاحية: الذاكرة العاملة، عسر القراءة.

Résumé :

Cette étude vise à découvrir la relation entre la mémoire de travail et la dyslexie. Il est parti de la question suivante : les enfants dyslexiques souffrent ils d'un problème au niveau de la mémoire de travail ? Et s'il y a une relation, à quel niveau se situe cette relation ? Pour rèpendre à cette question et ainsi atteindre les objectifs de l'étude. Le test de mémoire de travail à été appliqué aux enfants dyslexiques sur un échantillon de quatre cas. Et tout cela dans le cadre de l'approche descriptive qui repose sur le principe de l'étude de cas. Après la présentation et l'analyse des résultats, il a été conclu que les enfants dyslexiques souffrent d'un problème au niveau de la mémoire de travail au niveau de la composante verbale, de la composante visuo-spatiale, de l'exutoire central, de la source des événements.

فهرس المحتويات

العنوان **الصفحة**

شكر وتقدير..... أ

اهداء..... ب

ملخص الدراسة..... ج

Résumé..... ج

فهرس المحتويات..... هـ

فهرس الجداول..... ح

فهرس الاشكال..... ط

قائمة الملاحق..... ط

مقدمة..... 1

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

إشكالية الدراسة..... 6

فرضيات الدراسة 8

أهداف الدراسة 8

أهمية الدراسة 8

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة 9

الفصل الثاني: الذاكرة العاملة.

تمهيد 11

مفاهيم عامة حول الذاكرة العاملة 11

نبذة تاريخية 11

مفهوم الذاكرة العاملة 12

الذاكرة العاملة ومكوناتها..... 14

مكونات الذاكرة العاملة 14

المكون اللفظي 14

المكون البصري-المكاني 15

المعالج المركزي 16

مصدر الأحداث 17

العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة 18

مهام الذاكرة العاملة 18

سعة الذاكرة العاملة 19

علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى..... 19

خلاصة 20

الفصل الثالث: عسر القراءة.

تمهيد 22

مفاهيم عامة حول عسر القراءة 22

نبذة تاريخية 22

مفهوم عسر القراءة 23
الأعراض العيادية لعسر القراءة 26
أنواع عسر القراءة 27
الديسليكسيا المكتسبة 27
الديسليكسيا النمائية 28
أسباب عسر القراءة 28
تشخيص عسر القراءة 37
لتشخيص الفارقي 38
أدوات تقييم عسر القراءة وتشخيصها 39
علاج عسر القراءة 41
أولا: علاج صعوبات تفسير الرموز اللغوية وقراءتها 42
ثانيا: علاج صعوبة فهم المادة المقروءة 43
علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة 44
خلاصة 46

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد 49
منهج الدراسة 49
حدود الدراسة 49
المجتمع 51

عينة الدراسة 51

أدوات الدراسة 51

الأساليب الإحصائية المستخدمة 54

الخلاصة 55

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

عرض الحالات 57

عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة 58

مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات 59

الاستنتاج العام 64

الخاتمة 65

الاقتراحات 66

قائمة المصادر والمراجع 67

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل خصائص عينة الدراسة	51
02	يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (أ.م)	58
03	يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (ر.د)	58
04	يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (أ.س)	59
05	يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (ف.ل)	59
06	يمثل نتائج المكون اللفظي عند الحالات بالنسبة المئوية	59
07	يمثل نتائج المكون البصري المكاني عند الحالات بالنسبة المئوية	60
08	يمثل نتائج المنفذ المركزي عند الحالات بالنسبة المئوية	61
09	يمثل نتائج مصدر الأحداث عند الحالات بالنسبة المئوية	61
10	يمثل نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالات بالنسبة المئوية	62

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	سيرورة الإدراك البصري أثناء القراءة	**34**

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج للميزانية الأرطفونية لعسيري القراءة	75
02	إختبار الذاكرة العاملة	84
03	رسومات للحالات تابعة لمهمة المكون البصري المكاني	89
04	الميزانية الأرطفونية لكل حالة	91

مقدمة:

تعتبر القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات وكذا وسيلة أساسية للاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية كما أنها ركيزة التكوين الثقافي للفرد لذلك يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في مجال علم النفس خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بوجه خاص في منتصف الستينات وبداية السبعينات في القرن العشرين ميلادي، وامتد البحث في هذا الموضوع الى عدة فروع أخرى من العلم مثل الطب النفسي والعصبي والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية، ومجال ذوي الاحتياجات الخاصة، والمعوقين.

داخل مجال صعوبات التعلم تعد اللغة بمشكلاتها المتعددة ومن بينها عسر القراءة من المجالات الهامة الجديرة بالدراسة. وقد أشار عدد كبير من الباحثين الى أهمية اللغة سواء أكانت اللغة الأم، أم اللغات الأجنبية.

يدخل اضطراب عسر القراءة la dyslexie ضمن التصنيف العالمي لاضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة. وعرفه frierson سنة1967 بأنه عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية.

ترتبط صعوبات التعلم عامة وعسر القراءة خاصة ارتباطا وثيقا بالذاكرة وبدرجة عالية، فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم، والقصور في الذاكرة يمكن أن يعوق عملية التعلم، ويسبب صعوبات خلال سنوات الدراسة.

وبما أن عملية التعلم تتم في مستويات متتابعة تبدأ بالانتباه ثم الادراك ثم الذاكرة يعتمد كل منها على الاخر، فبعد الانتباه يتم إدراك المثير والتعرف عليه، ثم يتم تسجيله في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات السابقة المتصلة بالموضوع من الذاكرة طويلة المدى، حيث تتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير بإعطائه معنى بناءا على الخبرات السابقة، فكل هذه المكونات تعمل معا في علاقة ديناميكية تفاعلية، وهذا ما يفقده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويكون نتيجة ذلك عدم قدرتهم على مواصلة التحصيل الدراسي.

وهذا ما لاحظناه في فترة تربصنا وبالتالي جذب انتباهنا ودفعنا للقيام بهذه الدراسة (الذاكرة العاملة لدى الأطفال عسيري القراءة)، اختيار عينتنا كان مباشر تمثل في أربعة حالات اثنان ذكور واثنان إناث متمدرسين في الطور الابتدائي تم اختيارهم من العيادة التي قمنا فيها بالتربص، تم ضبط المتغيرات (عدم وجود اضطراب مصاحب، ذكاء عادي، الجنس، السن والتشخيص).

اشتملت أداة جمع المعلومات على اختبار لتقييم مستوى الذاكرة العاملة المقنن من طرف بن يحيى فرح، هدف هذه الدراسة هو تقييم مدى قدرة الأطفال عسيري القراءة على تخزين واسترجاع المعلومة ودراسة العلاقة بين الذاكرة العاملة وعسر القراءة.

من أجل معالجتنا لهذا الموضوع قسمنا دراستنا إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي إذ يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول، الفصل الأول تمهيدي به إشكالية البحث والتساؤل العام والفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة والمصطلحات الإجرائية للدراسة.

ثم الفصل الثاني الخاص بالمتغير المستقل ألا وهو الذاكرة العاملة والذي عرضنا فيه نبذة تاريخية ومفهوم الذاكرة العاملة ومكوناتها والعمليات الأساسية التي تحدث فيها بالإضافة إلى مهامها وسعتها وعلاقتها بالذاكرة قصيرة المدى.

ثم الفصل الثالث الخاص بالمتغير التابع وهو عسر القراءة والذي عرضنا فيه نبذة تاريخية ومفهوم عسر القراءة، أنواع وأسباب عسر القراءة بالإضافة إلى التشخيص والعلاج.

أما الجانب الثاني هو الجانب التطبيقي والذي يضم فصلين الفصل الرابع (إجراءات دراسة الحالات) عرضنا فيه مراحل دراسة الحالات، عينة الدراسة، منهج الدراسة بالتفصيل مكان إجراء الدراسة، أداة الدراسة، أما الخطوة المهمة في هذا البحث عرضناها في الفصل الخامس وهي مناقشة الفرضيات وتحليل نتائج العينة بالإضافة إلى الحوصلة الإجمالية وهي الاستنتاج لتكون النهاية بخاتمة وفي الأخير خصصنا مكان للمراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهيدي.

1/ إشكالية الدراسة.

2/ فرضيات الدراسة.

3/ أهداف الدراسة.

4/ أهمية الدراسة.

5/ التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

1/إشكالية الدراسة:

تعد الذاكرة من أهم الوظائف النفسية لدى الإنسان، تظهر في مختلف مجالات السلوك الإنساني كالحديث القراءة والكتابة وهي أحد الفعاليات النفسية الراقية التي تهدف الى احتفاظ الإنسان بمختلف الصور والمعلومات والأفكار والتجارب والخبرات التي مرت به في الماضي واستدعائها في الظروف المناسبة، وعليه يصبح الشكل العام للذاكرة يتلخص في عملتي تخزين واسترجاع المعلومات.

وقد حاول الباحثون على مدى العشرين عاما الماضية البحث عن تسمية جديدة للذاكرة قصيرة المدى، وترجع هذه الجهود إلى دراسة جورج ميلر الذي أشار إلى أن الأفراد يستطيعون أن يستدعوا بسهولة الأعداد التي تقل عن خمس أرقام وتزداد الصعوبة كلما زاد عدد الأرقام حتى يصل إلى تسعة أرقام، وقد أطلق على ذلك اسم الذاكرة العاملة. **(أبو الديار. م. 2012. ص11).**

وأشارت دراسة "ستيرنبج" إلى أن "أنجل" و"دنمان" قدما نموذجا ينظر إلى نوع من أنواع الذاكرة هي الذاكرة العاملة باعتبارها جزء من الذاكرة طويلة المدى، بالإضافة إلى الذاكرة قصيرة المدى وعلى ذلك فان الذاكرة العاملة يتمثل دورها في النشاطات الحيوية التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية. **(ساري. زواوي. ص157).**

ويجمع علماء النفس المعرفي على وجود ثلاث مكونات رئيسية للذاكرة، تتعلق الأولى بالذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة (قصيرة الأمد)، وثالثتهما الذاكرة طويلة الأمد، بحيث يتم استقبال المعلومات عبر الحواس في الذاكرة الحسية، ثم تنقل للذاكرة العاملة أين تعالج المعلومات المستدخلة لفترة قصيرة نسبيا لتخزن بعد ذلك في الذاكرة طويلة الأمد.

الذاكرة العاملة هي نظام محدود القدرة، يسمح بتخزين المعلومات تخزينا مؤقتا ويعالجها، وقد ركزت عليها الدراسات الخاصة بالأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم، وقد توصلت الأبحاث الفرعية لصعوبات التعلم أن العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي تواجه الطلاب الذين يعانون صعوبات القراءة والرياضيات.

يعد عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر شيوعا والأخطر آثارا على مستقبل القارئ المتعلم بصفة عامة. ولأنه يمكن اعتبار القراءة بمثابة بوابة لاكتساب الميكانيزمات الأساسية للقراءة. كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة "جيوترز وآخرون" 2004 ودراسة "لوسي وهنري" 2001 إلى أن أطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة أو كتابة جمل، قصص أو إجراء بعض العمليات الحسابية بغض النظر عن العجز في القراءة. **(ساري. زواوي. ص157).**

فضعف عمليات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم تتمثل في استراتيجيات المعالجة والتشفير التي تعد من المحددات الرئيسية لتشخيص صعوبات التعلم، وذلك لأن المعالجة الجيدة والتشفير المنظم يمكن الفرد من زيادة قدرته على تخزين المعلومات وإمكانية استرجاعها، كما أوضحت دراسة ترجسن (Torgessen1988)، وجود اضطرابات في الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم تبدو من خلال معالجتهم لمعظم المهام المعرفية من حيث سعة الذاكرة وكفاءة المعالجة، ولذا فهو يوجه الاهتمام الى دراسة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم والتركيز على جوانب العجز والقصور في الإستراتيجيات الضرورية للمشاركة بنشاط في عملية التعلم كونه عجز في الإستراتيجيات وليس عجز القدرات.

كما أن دراسة سهي أمين ورحاب برغوت تشير إلى أن علماء علم النفس المعرفي يؤكدون على أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها الأشكال المتعددة للمعرفة التي نملكها ونستخدمها، فان الذاكرة التي هي مخزن ومستودع تختزن هذه المعلومات والخبرات والمواقف والأحداث بدقة وتوزعها على أماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها وأن تذكر المعلومات يعتمد على نمط معالجتها وأسلوب التعلم واستراتيجياته. **(سهى. برغوث. 2009.ص15).**

وعليه نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام:

هل يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى الذاكرة العامة؟

التساؤلات الجزئية:

-هل يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى المكون اللفظي؟

-هل يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى المكون البصري المكاني؟

-هل يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى المنفذ المركزي؟

-هل يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى مصد الأحداث (الجسر المرحلي)؟

2/ فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى الذاكرة العامة بدرجة متوسطة.

الفرضيات الجزئية:

-يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى المكون اللفظي بدرجة متوسطة.

-يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى المكون البصري المكاني بدرجة متوسطة.

-يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مستوى المنفذ المركزي بدرجة متوسطة.

-يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكلات على مصد الأحداث (الجسر المرحلي) بدرجة متوسطة.

3/ أهداف الدراسة:

-تقييم الذاكرة العامة لدى الأطفال عسيري القراءة.

-تقييم مدى قدرة الأطفال عسيري القراءة على تخزين واسترجاع المعلومات.

-تقييم الذاكرة البصرية لدى الأطفال عسيري القراءة.

-تقييم المنفذ المركزي لدى الأطفال عسيري القراءة.

-تقييم مصد الاحداث (الجسر المرحلي) لدى الأطفال عسيري القراءة.

4/ أهمية الدراسة:

-التعرف على مظاهر اضطرابات الذاكرة العاملة التي قد يعاني منها الأطفال عسيري القراءة.

-معرفة مدى معاناة الأطفال عسيري القراءة من صعوبة في استرجاع المعلومات.

-إعطاء صورة واضحة لعلاقة عسر القراءة بالذاكرة العامة.

-تقديم عدد من التدريبات والنشاطات المعرفية التي تساعد على تنمية أداء الذاكرة العاملة لدى عسيري القراءة.

5/ التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

عسر القراءة أو ما يعرف بالديسليكسيا هو عجز عن التعلم وتذكر الحروف والخلط بين الحروف المتشابهة في الصوت والشكل بالرغم من تعليم منتظم ومستوى ذكاء عادي.

ويترجم إجرائيا بالدرجات المتحصل عليها في اختبار لقياس الذاكرة العاملة الذي صمم وقنن من طرف **بن يحيى فرح** سنة 2015.

والذي يتكون من عدة ابعاد فرعية تقيس الذاكرة السمعية (المكون اللفظي)، الذاكرة البصرية (المكون البصري المكاني) والمنفذ المركزي ومصد الأحداث (الجسر المرحلي).

الفصل الثاني: الذاكرة العاملة.

تمهيد.

1/ مفاهيم عامة حول الذاكرة العاملة.

1.1 نبذة تاريخية.

2.1 مفهوم الذاكرة العاملة.

2/ الذاكرة العاملة ومكوناتها.

1.2 مكونات الذاكرة العاملة.

1.1.2 المكون اللفظي.

2.1.2 المكون البصري-المكاني.

3.1.2 المعالج المركزي.

4.1.2 مصد الأحداث (الجسر المرحلي).

2.2 العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة.

1.2.2 مرحلة الترميز.

2.2.2 مرحلة التخزين.

3.2.2 مرحلة الاسترجاع.

3.2 مهام الذاكرة العاملة.

3/ سعة الذاكرة العاملة.

4/ علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى.

الخلاصة.

تمهيد:

تعد الذاكرة العاملة من أبرز العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني ولاسيما في عملية التعلم، فهي تلعب دور حلقة وصل بين المدخلات الحسية وبين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد لذلك فهي من أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين وذلك لما تلعبه من دور فعال خلال معالجة المعلومات.

1/ مفاهيم عامة حول الذاكرة العاملة:

1.1 نبذة تاريخية:

تعد الدراسات التي أجريت في موضوعات الذاكرة ابتداء من "ابنج هاوس" حتى الوقت الحاضر خطوات متلاحقة في فهم الذاكرة، كل واحدة منها مكملة للأخرى. ولعل نموذج العقل الذي وضعه "جيفيلود" يمثل أحد النماذج التي تكشف بوضوح موضوع الذاكرة داخل منظومة العمليات المعرفية وقدر أهميتها النسبية، حيث نجده يصنف الذاكرة تحت العملية العقلية، وهذه العملية العقلية من أكثر العمليات أهمية فيما يتعلق بالفرد بِعَدِها أحد مكونات الوظائف للمعرفة التي يحتاج إليها الفرد في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، ولإنجاز أهدافه في الحياة، فقدرته على تذكر خبراته السابقة وما تعلمه من معلومات يحدد إلى أي درجة مقدار كفاءته في حياته الاجتماعية والعلمية ومقدار توافقه بوجه عام. **(خفاجي. أ. 2005. ص3).**

ويعد " باديلي" و"هيتش" أول من طرح مصطلح الذاكرة العاملة كبديل للمصطلح التقليدي للذاكرة قصيرة الأمد سنة 1974. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص144).**

وعدَلا تعريفهما للذاكرة العاملة سنة 1994 فعرفوها بأنها الآلية التي تتضمن المكونات الوظيفية للإدراك والتي تساعدهم على استيعاب البيئة وتمثيلها ذهنيا واسترجاع الخبرات السابقة وذلك لتدعيم اكتساب المعرفة وحل المشكلات وصياغة الأهداف الحالية. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص145).**

وقدما نموذجا عن الذاكرة العاملة لوصف كيفية حفظ المعلومات ومعالجتها حفظا مؤقتا في الذاكرة، مؤكدين على أن الذاكرة العاملة يجب النظر إليها بِعدِها جهازا متعدد العناصر وليست مجرد مخزن وحيد، وأن هذا المفهوم يجب أن يتسع ليشمل ثلاث مكونات هي: المنفذ المركزي وهو مكون ذو سعة محدودة يتحكم في الانتباه، ويعاونه جهازان فرعيان هما: المكون اللفظي ويُعنى بالمكونات الصوتية اللفظية، والمكون البصري-المكاني وهو يُعنى بالمعلومات البصرية والمكانية. **(أبو الديار. م. 2012.ص14).**

أما مارتينا فقد كان أكثر شمولية لتوضيح مفهوم الذاكرة العاملة الذي قدمه كل من باديلي وهيتش حيث اعتمد هذا المفهوم على المعالجة وتخزين المعلومات، والتنظيم للمعلومات المتتابعة خلال الذاكرة العاملة، واسترجاع المعلومات من أنظمة الذاكرة الأخرى، وأن المكون اللفظي والبصري-المكاني هما أنظمة عاملة ومتخصصة من أجل المعالجة وحفظ الأنماط الخاصة للمعلومات. **(أبو الديار. م. 2012.ص14).**

2.1مفهوم الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة هي نظام مستقل تماما يقع بين الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد، وهي تحتفظ بالمعلومات وتعالجها خلال أداء المهام المعرفية المختلفة. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص145).**

وعرفها فتحي الزيات أنها نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز المعلومات المستدخلة أو المشتقة وتخزينها وتجهيزها أو معالجتها واسترجاعها، وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم. **(الزيات.ف.1998.ص369).**

وعرفها **(SOLSO.1991.P172)** أنها آلية تعمل كمستودع مؤقت يحمل المعلومات لمدة قصيرة، وتستخدم هذه المعلومات في توليد المعلومات.

تعرف الذاكرة العاملة على أنها تسجيل مؤقت للأحداث المطلوب تذكرها فترة زمنية محددة. **(عبد القوي. 1995. ص184).**

كما يمكن تعريفها بأنها تلك المنظومة المعرفية المسؤولة عن التجهيز والاحتفاظ المؤقت بمعلومات يستند عليها الانتباه. **(أحمد. 2006. ص88).**

وعرفها **(KLEIN&BISANZ.2000.P108)** بأنها مصدر مساعد لمعالجة المعلومات ذو سعة تخزين محدودة للاحتفاظ بهذه المعلومات أثناء معالجتها وذلك من خلال التخزين الفوري المؤقت للمعلومات ومعالجتها وتتضمن عمليات معرفية كالفهم والتخطيط والاستنتاج.

ويرى **(BADDELEY.2003.P831)** أنها نظام متعدد المكونات محدود السعة، مسئول عن تجهيز وتخزين المعلومات الضرورية للمهام المعقدة مثل الفهم والتعلم والتفكير المنطقي.

ويعرفها **(HITCH.2005.P311)** بأنها القدرة على تنسيق العمليات الذهنية والمعلومات المخزنة لفترة قصيرة أثناء القيام بالمهمات المعرفية.

هي وحدة تخزين مؤقتة تعمل على معالجة المعلومات واسترجاعها بشكل سريع، ويعد المنفذ المركزي أهم مكون فيها حيث يعمل على تنسيق المعلومات اللفظية والبصرية والأحداث، لذلك فهي تعمل على تنظيم المعلومات القادمة من خلال الحواس والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد وذلك يفيد في حل المشكلات واتخاذ القرار. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص146).**

هي القدرة على التحكم في محتوى الذاكرة قصيرة المدى وتغييره. وتعمل الذاكرة العاملة عملا ديناميكيا نشطا من خلال التركيز التزامني مع متطلبات عمليات التجهيز والتخزين، حيث تعمل على تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى وتؤدي دورها البارز من خلال تكوين كمية صغيرة من المعلومات لتجهيزها، وتعمل على تكاملها ومعالجتها مع معلومات أخرى إضافية، لتعطينا موقفا تكامليا يتناسب مع طبيعة الموقف ومتطلباته. وتهتم الذاكرة العاملة بتفسير المعلومات وتكاملها وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة، وهي ذات أهمية للأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى مثل الفهم القرائي، والاستدلال الرياضي، والتفكير الناقد، واشتقاق المعاني. **(أبو الديار. م. 2012.ص25).**

وعرف " باديلي" و "هيتش" الذاكرة العاملة بأنها أنظمة تخزينية خاصة وظيفتها تخزين المعلومات اللفظية، وتسمى هذه الأنظمة (المكون اللفظي) بالإضافة إلى أنظمة أخرى خاصة بمعالج المعلومات تسمى (المنفذ المركزي) حيث تتم فيه سلسلة من المعالجات للوصول إلى الاستجابة الصحيحة. **(أبو الديار. م. 2012.ص25).**

وقدم بادلي تعريفا أخر عام 1986 للذاكرة العاملة بأنها مصدر للمعالجة محدود السعة يتضمن الاحتفاظ بالمعلومات في الوقت الذي تعالج فيه معلومات أخرى، أي مواصلة لبعض المعلومات في أثناء معالجة معلومات أخرى. **(خفاجي. أ. 2005. ص62).**

وعلى جانب آخر يؤكد " ايريكسون " و " كنتش " على أن الذاكرة العاملة تنشط المعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى، وتجعلها قادرة على معالجة المعلومات فترة طويلة، وهذا يعني أن الذاكرة العاملة تستقبل المعلومات من مصدرين هما: المعلومات الجديدة التي تستقبلها من خلال (الحواس)، والمعلومات المختزنة في الذاكرة طويلة المدى. **(أبو الديار. م. 2012.ص26).**

كما تعرف على أنها تسجيل مؤقت للأحداث المطلوب تذكرها فترة زمنية محددة. **(سامي.ع. 1995. ص184).**

ويطلق مصطلح الذاكرة العاملة على نتاج الاطلاع الشعوري لحظة بلحظة من جهة، والاسترجاع اللحظي للمعلومات المختزنة من جهة أخرى، فهي تحتوي على مانعيهِ كله ونعمل عليه في هذه اللحظة، لذا يمكننا أنسميها ذاكرة آنية. **(أبو الديار. م. 2012.ص26).**

كما يمكن تعريفها بأنها تلك المنظومة المعرفية المسؤولة عن التجهيز والاحتفاظ المؤقت بمعلومات يستند عليها الانتباه. **(السيد أحمد. و. 2006. ص77).**

2/الذاكرة العاملة ومكوناتها:

1.2 مكونات الذاكرة العاملة:

الذاكرة العاملة ليست بناءا ثابتا ولكنها مجموعة من المكونات المتغيرة والمتفاعلة ديناميكيا. **(العدل. 2000. ص280).**

وقد تعددت النماذج التي تفسر الذاكرة العاملة ومكوناتها وسنقتصر على عرض مكونات الذاكرة العاملة وفقا لنموذج باديلي. فالذاكرة العاملة تحتوي على أربعة مكونات تعمل معا في تكامل واتساق هي:

1.1.2 المكون اللفظي:

هو أحد مكونات الذاكرة العاملة المسؤول عن تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية تحت إشراف المعالج المركزي وتقاس من خلال مهام استرجاع أخر كلمة، تتابع الأرقام السمعي، الاسترجاع العكسي. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص137).**

وعرفه باديلي على أنه مكون متطور تطورا أفضل للذاكرة العاملة، وهو يفترض أنه يشمل المخزن اللفظي المؤقت حيث مسارات الذاكرة السمعية التي تسترجع المعلومات التي بداخلها بعد ثواني قليلة، وهو يعمل على الاحتفاظ بالمعلومات المتتابعة. **(أبو الديار. م. 2012.ص32).**

وظيفة المكون اللفظي تخزين المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين وهو المسؤول عن عمليات تجهيز العمليات اللغوية، فإذا حدث تسميع لها يتم نقلها للذاكرة طويلة الأمد وإذا لم يتم ترميزها تتداخل مع بعضها وتصبح عرضة للنسيان. **(الزيات. ف. 1986. ص371).**

المكون اللفظي هو المسؤول عن حفظ المعلومات اللفظية والمكتوبة ويتضمن منظومتين فرعيتين وهما المخزن الصوتي والذي تنتقل إليه المعلومات إما بطريقة مباشرة (المعلومات اللفظية) أو بطريقة غير مباشرة (المعلومات المكتوبة). **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص147).**

2.1.2 المكون البصري-المكاني:

هو المكون الثاني من مكونات الذاكرة العاملة والمسؤول عن تخزين ومعالجة المعلومات البصرية والمكانية تحت إشراف المعالج المركزي ويقاس من خلال مهام استرجاع أماكن النقط. إعادة رسم الشكل...الخ. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص138).**

يدل اسم المكون-البصري على أنه يتعامل مع المعلومات البصرية المكانية ويمكن أن يستقبل مدخلا تاما مباشرة من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد على شكل صور، ونستخدم هذا المكون في حياتنا اليومية، فمثلا عند سير السيارة في طريق غير مألوف والاقتراب من منعطف، والتفكير في شكل الطريق عند هذا المنعطف. **(أبو الديار. م. 2012.ص35).**

هي عملية طبع المعلومات وتسجيلها بالذاكرة المرتبطة بنظام الإشارة الأول السمعي، البصري والحسي والتخيلات الأخرى، وتتضح أهمية الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظية في مواد الدراسة شتى الى جداول في أشكال مختلفة حيث يساعد ذلك في تنظيم عملية التذكر. **(كامل. 1994. ص174)**

وعرف باديلي المكون البصري-المكاني بأنه نظام لديه القدرة على الاحتفاظ المؤقت ومعالجة المعلومات البصرية –المكانية، وأداء الدور المهم في التوجه المكاني وفي حل المشكلات البصرية المكانية، وذلك من خلال الإحساس أو عن طريق الذاكرة طويلة المدى. **(أبو الديار. م. 2012.ص35).**

يتعامل هذا المكون مع المعلومات البصرية-المكانية، ويستقبل مدخلات إما مباشرة من حاسة البصر أو من استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد على شكل صور، ويلعب دورا هاما في التوجه المكاني وحل المشكلات المكانية البصرية. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص138).**

هذا المكون وظيفته الحفاظ على المعلومات البصرية والمكانية في الذاكرة وتخطيطها وتنفيذها والعمل بصورة منفصلة عن المكون اللفظي، فالمهام البصرية تعطل بعضها البعض ولكنها لا تتعطل بسبب مهام لفظية، والمكون اللفظي يتعارض مع المهام الشفوية لكنه لا يتعارض مع المهام البصرية. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص138).**

وقد أطلق باديلي وهيتش على المكون البصري-المكاني والمكون اللفظي اسم الأنظمة الخادمة إذ تساعد المنفذ(المعالج) التنفيذي على أداء عمله. **(بديوي. د. 2005. ص73).**

3.1.2 المعالج المركزي:

أو ما يعرف أيضا بالمنفذ المركزي هو المكون الثالث المسؤول عن تنسيق العمل بين المكون اللفظي والمكون الغير لفظي (البصري-المكاني) ويظهر في أداء المهام المزدوجة التي تتطلب تدخل المكونين اللفظي وغير اللفظي ويقاس من خلال مهام إتمام العملية الحسابية، الأعداد الزوجية، التغلب على المشتتات. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص138).**

هو جهاز للتحكم في الانتباه يراقب عمل العناصر الأخرى وينسقها، وهو أهم عناصر النموذج الخاص بالذاكرة العاملة، لأنه يتدخل في العمليات المعرفية كلها، وقد أطلق عليه اسم المعالج المركزي، لأنه يخصص الانتباه للمدخلات، ويوجه عمليات العناصر الأخرى.

ويرى باديلي أن المعالج المركزي ذو سعة محدودة، وهو جهاز مرن للغاية يستطيع معالجة المعلومات من أي قناة حسية بطرائق مختلفة، كما يستطيع تخزين المعلومات خلال فترة قصيرة.

وينظر باديلي وهيتش إلى المعالج المركزي على أنه المعمل العقلي للمعالجة الفورية وتخزين المعلومات بالإضافة إلى وظيفة أخرى هي كبت المعلومات الغير مرتبطة بالمهمة الحالية كي لا تؤثر على أداء المهمة، وهو يسترجع المهمة المطلوبة ويكبت خلاف ذلك. **(أبو الديار. م. 2012.ص38).**

وقد نظر باديلي إلى المعالج المركزي على أنه جوهرة الذاكرة العاملة والمسؤول عن الانتباه لاختيار الإستراتيجية والتحكم في العمليات المختلفة المعنية بالتخزين قصير الأمد، ومهام المعالجة العامة وتنسيقها إذ أنه يقوم بالوظائف الآتية:

-الانتباه الانتقائي لمثير معين وكف التأثير المعطل للآخر.

-تحويل إستراتيجيات الاسترجاع كتلك المستخدمة في مهام التوليد العشوائي.

-توزيع المصادر في أثناء التنفيذ المتزامن لمهمتين (أي تنسيق المهام المزدوجة).

-التحديث المستمر لمحتوى الذاكرة العاملة بناء على المدخلات الحسية الجديدة.

-الحفاظ على المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة ومعالجتها.

-تنسيق النشاط داخل الذاكرة العاملة ويحكم عملية نقل المعلومات بين الأجزاء الأخرى للنظام المعرفي.

-يحدد مدخلات المكون اللفظي ومدخلات المكون البصري-المكاني.

-استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى. **(أبو الديار. م. 2012.ص39.38).**

كما أنه مسؤول عن استدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد وتحديد الإستراتيجيات المعرفية المناسبة والإشراف على المكونين اللفظي والغير لفظي. **(الفار. ر. 2012. ص340).**

هو أشبه بالمدير التنفيذي الذي يقوم بالإشراف واتخاذ القرارات، وهو المسؤول عن اتخاذ المبادرة لاسترجاع المعلومات ودمجها مع المعلومات القادمة للنظام، وبذلك يكون هو المسؤول عن الفهم القرائي، والاستدلال، والتخزين، والاسترجاع ويعد وحدة تحكم في الذاكرة العاملة، ومهمته الأساسية هي معالجة المعلومات وتخزينها، وهو الذي يحدد أهمية المعلومات الواردة ويحدد أولوياتها، بالإضافة إلى أنه عندما ترد المعلومات الجديدة إلى النظام فان الجهاز التنفيذي المركزي هو الذي يقرر تقسيم الموارد الإضافية لمعالجة هذه المعلومات الواردة.**(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص148).**

تلخص وظائف نظام التنفيذ المركزي في التنسيق وضبط المعلومات المتدفقة، أي أنه يوازن في الأداء على أداء مهمتين منفصلتين من خلال توزيع الانتباه عليهم في وقت واحد، جمع وتنسيق وتزامن وتعاقب

ثم طورت الدراسات بعد ذلك حيث أضيف مكون آخر عام2000 إلى نموذج الذاكرة العاملة وهو مكون الحاجز العرضي أو مكون مصد الأحداث ويسمى أيضا الجسر المرحلي.

المعلومات المختلفة المصدر من الذاكرة العاملة (متمثلة في المكونين اللفظي والغير لفظي). **(الزيات. ف. 1998. ص373).**

4.1.2 مصد الأحداث (الجسر المرحلي):

هو المكون الرابع للذاكرة العاملة ويعمل كحلقة وصل تساعد على نقل المعلومات بين الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد من خلال التنسيق مع المعالج المركزي وتقاس من خلال مهمة التتبع المكاني مع العد. **(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص138).**

بدايات هذا المكون ترجع إلى (ericsson& kintisch) حيث افترضا ضرورة إضافة مكون يفسر السعة الهائلة للذاكرة العاملة لدى بعض الأفراد (فعازفي البيانو يستطيعون الغناء أثناء قراءة النوتة الموسيقية دون حدوث أي تداخل)، وكذلك أداء بعض الأفراد لمهمة التتبع المكاني أثناء القيام بعمليات العد الذهني، ويعتبر مصد الأحداث نظام تخزين ذو شفرة متعددة المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطة وذو وسع محدود يربط بين الأنظمة التابعة (الحلقة الفونولوجية، واللوح البصري المكاني)

والذاكرة طويلة الأمد، أي أنه يدمج المعلومات من الأجزاء المختلفة من الذاكرة ليصبح لها معنى فهو يقوم بإضفاء معنى على المعلومات قيد المعالجة.**(عوض. د/ عوني. ن. 2017. ص149,148).**

ولعل هذه الوظيفة هي التي جعلت باديلي يقترحه مكونا فرعيا رابعا للذاكرة العاملة، ويتحول النموذج القديم ثلاثي المكونات إلى نموذج حديث رباعي المكونات.

النموذج الحديث رباعي المكونات، يوضح الترابطات بين مكونات الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة الأمد عن طريق المنظومات الفرعية للذاكرة العاملة وصد الأحداث. **(أبو الديار. م. 2012.ص39).**

2.2 العمليات الأساسية في الذاكرة العاملة:

هناك ثلاث مراحل من التمثيل داخل الذاكرة العاملة:

1.2.2 مرحلة الترميز: وهي تصف عملية إدخال المعلومات داخل نظام الذاكرة، ويوجد نوعان من الترميز داخل الذاكرة العاملة هما:

الترميز الصوتي: وهو يختص بترميز المعلومات اللفظية (الأرقام، الحروف، الكلمات) والاحتفاظ بها نشطة من خلال التسميع أي تكرار البند عدة مرات، ويختص الشق الأيسر من الدماغ بترميز هذه المعلومة اللفظية.

الترميز البصري: يمكن من خلاله الاحتفاظ بالبنود اللفظية في صورة بصرية كما نلجأ إليه إذا كنا بصدد مجموعة البنود غير اللفظية مثل الصور التي يكون من الصعب تسميعها صوتيا، وهذا النوع من الترميز يتلاشى بسرعة، ويختص الشق الأيمن من الدماغ بترميز المعلومات المكانية.

2.2.2 مرحلة التخزين: وتشير إلى الطريقة التي تمثل بها المعلومات في النظامين الخاصين بالذاكرة، وتكون سعة التخزين في الذاكرة العاملة محدودة جدا تصل في المتوسط إلى 7 بنود وبحد أدنى 5 بنود وحد أقصى 9 بنود.

3.2.2 مرحلة الاسترجاع: وتمثل هذه المرحلة قدرتنا على استحضار المعلومات بنجاح من الذاكرة. **(خفاجي. أ. 2005. ص79).**

3.2 مهام الذاكرة العاملة:

المهام التي تعد من صميم عمل الذاكرة العاملة ومن أهم وظائفها التي تميزها من الأنواع الأخرى من الذاكرة:

-القدرة على الانتباه والتذكر.

-القدرة على التفكير والتخطيط وحل المشكلات.

-القدرة على ترتيب البيانات وتنظيمها.

-القدرة على الاستدلال الذهني واختيار الفرضيات الذهنية.

-القدرة على متابعة الحديث أوالمشاركة في المناقشة.

-القدرة على التحكم في السلوك المباشر.

-القدرة على تخزين المعلومات ومعالجتها. **(أبو الديار. م. 2012.ص43).**

3/ سعة الذاكرة العاملة:

تشير سعة الذاكرة إلى عدد الوحدات أو الأرقام التي يمكن للفرد أن يستعيدها بعد سماعها مباشرة، وكشفت الدراسات الحديثة أن سعة الذاكرة العاملة للأرقام تزداد مع زيادة العمر، فبينما يستطيع طفل الرابعة أن يتذكر من (4-3) بنود، يستطيع طفل الحادية من العمر استعادة من (7-6) بنود، أما الراشد فيمكن أن يستعيد(8) بنود، ويفسر الباحثون مثل هذه التغيرات التي تطرأ على سعة الذاكرة إلى زيادة كفاءة عملية المعالجة التي تتحسن بدورها بفعل التغيرات البيولوجية والفيسيولوجية التي تطرأ على الدماغ في أثناء النمو. **(خفاجي. أ. 2005.ص83).**

4/ علاقة الذاكرة العاملة بالذاكرة قصيرة المدى:

الذاكرة قصيرة المدى جزء من الذاكرة العاملة وهي أحد مكونات الذاكرة العاملة المسمى بالمكون اللفظي، حيث يخزن المعلومات اللفظية ثم تختفي هذه المعلومات إذا لم تنشط وتدخل الى الذاكرة طويلة المدى. **(أبو الهاشم. 1998. ص22)**

المكون اللفظي يحتفظ بالجمل مدة أكثر من ثانيتين ثم تتلاشى إذا لم تسمع ذاتيا، وهذه تعد مهام الذاكرة قصيرة المدى، ومن ثم تصبح الذاكرة قصيرة المدى جزءا من الذاكرة العاملة. **(عابدين. 2001. ص200).**

خلاصة:

من خلال تعدد تعاريف الذاكرة العاملة توصلنا الى أن الذاكرة العاملة تمثل نظاما ديناميا نشطا يعمل من خلال التركيز التزامني على كل من متطلبات التجهيز والتخزين ومن ثم فالذاكرة العاملة هي مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول الى الذاكرة طويلة المدى أو ينقل أو يحول منها.

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد.

1/ مفاهيم عامة حول عسر القراءة.

1.1 نبذة تاريخية.

1.2 مفهوم عسر القراءة.

2/ الأعراض العيادية لعسر القراءة.

3/ أنواع عسر القراءة.

1.3 الديسليكسيا المكتسبة.

2.3 الديسليكسيا النمائية.

4/ أسباب عسر القراءة.

5/ تشخيص عسر القراءة.

1.5 التشخيص الفارقي.

2.5 أدوات تقييم عسر القراءة وتشخيصها.

6/ علاج عسر القراءة.

أولا: علاج صعوبات تفسير الرموز اللغوية وقراءتها.

ثانيا: علاج صعوبة فهم المادة المقروءة.

7/ علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر عسر القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمي إن لم يكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين أن عسر القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك لا توافقي، القلق والافتقار إلى الدافعية.

سنتطرق في هذا الفصل إلى عسر القراءة ونبذة عن تاريخه، أعراضه وانواعه واسبابه، وكيفية تشخيصه وطرق علاجه، وفي الأخير العلاقة التي تربط بينه وبين الذاكرة العاملة.

1/ مفاهيم عامة حول عسر القراءة (Dyslexia):

1.1: نبذة تاريخية:

لقد اتفقت معظم المصادر والمراجع أن الإهتمام بالإضطراب ظهر في القرن 19 مع ظهور إلزامية التعليم في الدول الغربية.

كما أجمعت على أن الأطباء أول المهتمين بهذا الإضطراب وخاصة أطباء الأعصاب والمختصين في طب الأطفال، على أساس أنهم كانوا المكلفين باستقبال هذه الشريحة من المتعلمين. وبالتالي أول من تطرق لهذه الصعوبات هم الأطباء والذين استعملوا في ذلك الأدوات المتاحة لهم. حيث قام أطباء الأعصاب بدراسات مقارنة ووجدوا أوجه تشابه بين ما يعانيه هؤلاء الأطفال وما لاحظوه من حالات فقدان القدرة على القراءة بعد إصابة على مستوى الدماغ نتيجة لحادث أو نزيف. **(قلاب.ص. 2012-2013. ص 101).**

أي أنهم اعتبروا صعوبات المتعلمين في القراءة هي من نفس طبيعة الإضطرابات الملاحظة عند الحبسيين. ولهذا ظهر تصور على أساسه يتوجب البحث في الدماغ عن أصل صعوبات القراءة والكتابة.

بعد هذه المرحلة بمدة معينة، أي في العشرينات من القرن الماضي، بدأ اهتمام الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس، وتمحور الإهتمام على وصف الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات وعلى جانب تمتعهم بذكاء يفوق المستوى اللازم لتعلم القراءة، وبما أن هؤلاء الأطفال بمقدورهم تعلم القراءة إذا أخضعوا لتدريب خاص توصل الباحثون في هذا الميدان إلى فكرة التغلب على هذه الإضطرابات، وبالتالي ففرضية الإصابة العصبية تم رفضها لأنها لا تنطبق مع ملاحظاتهم العيادية.

وبالتالي بدأ شيئا فشيئا الإبتعاد عن فكرة اعتبار أن اضطراب القراءة عند الطفل له نفس الأصل مثله مثل اضطرابات القراءة الملاحظة عند الراشد والناتجة عن إصابة عضوية على مستوى الدماغ. وهذه الفكرة تزامنت مع ظهور مصطلح Dyslexia ليشير إلى خلل وظيفي في التعلم وليس فقدان القدرة على القراءة. وفي 1925 اقترح Orton فكرة الإضطرابات النوعية في اللغة ذات الأصل النمائي Troubles spécifiques du langage d'origine développementale. **(قلاب.ص. 2012-2013. ص 102).**

وبعد الحرب العالمية الثانية ظهر تصور جديد يمثل التيار الأدائي Conception instrumentale الذي تطور في ميدان علم النفس المدرسي فيما يخص فرنسا وعلم النفس التربوي، هذا التيار مثله كل من Zazzo وWalon (1952) اللذان تكلما على ديسلكسيا التطور. **(قلاب.ص. 2012-2013. ص 102).**

والتصور الذي أتوا به يختلف عن تصور الأطباء للإضطراب بحيث أصبح مفهوم ديسلكسيا النمو يقابل الديسلكسيا المكتسبة، وفي هذه الفترة كان التعريف السائد لفعل القراءة يتمثل في كونه معرفة الفعل أي savoir-faire ناتج عن إدماج أربع عمليات نفسية أساسية هي الإدراك والذاكرة واللغة والتفكير، وبالتالي فسرت صعوبات القراءة بالعجز في إحدى هذه العمليات وهذا ما نلمسه في أعمال وأبحاث الباحثة Borel Maisonny في فرنسا والتي تستمد لحد كبير منها المدرسة الأرطوفونيا في الجزائر. وفي هذه المرحلة يلاحظ الاهتمام النوعي بمكونات فعل القراءة، وفي الوقت الراهن نجد التصور الأدائي غالبا في التيار المعرفي وعلم النفس العصبي مع اختلافات تكمن في تطور مكونات فعل القراءة والبنيات العصبية المسؤولة على كل مكون. **(قلاب.ص. 2012-2013. ص 103).**

1.2 مفهوم عسر القراءة(Dyslexia):

إن كلمة **Dyslexia** تعود إلى أصل يوناني، فالمقطع الأول **"Dys"** يعني: صعوبة أو خلل، والمقطع الثاني **"lexia"** يعني: الكلمة، والترجمة العربية تعطي **"صعوبة القراءة"**.

صدر أو تعريف للديسكسيا عن (World Fédération of Neurology) عام 1968 وهو " خلل عن بعض الأطفال يظهر من خلال القصور في اكتساب مهارات اللغة مثل: القراءة، الكتابة، التهجئة، في الصفوف العادية بالرغم من التحقق من إمكانياتهم العقلية الطبيعية". **(بنداق بلطجي.ل. 2010. ص18).**

وقد عرفتها الجمعية العالمية للديسلكسيا بأنها " صعوبة في تعلم اللغة يظهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر، أو القدرات العقلية، والقدرة على التحصيل، وهي ليست إعاقة حسية". **(بنداق بلطجي.ل. 2010. ص18).**

كما تعرف بأنها " القصور في فهم المقروء وإدراك ما يشمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار والخطأ اللفظي". **(جرانت.د. 2012. ص50).**

عرفها Etienne.F انطلاقا من آراء بياجيه والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل بأن الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي (syncrétisme) إلى الذكاء التحليلي (analytique)، والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من اجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي البصري واللفظي الشكلي، إضافة إلى اضطرابات الآلية مع رؤية غير واضحة للمفردات وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة وتحكم في اللغة. **(شلابي. ع. 2016-2017. ص 49).**

أما تعريف الذي جاء به التصنيف العالمي للأمراض في طبعته العاشرة CIM هو" إضطراب نوعي نمطي في القراءة". **(شلابي. ع. 2016-2017. ص 49).**

أما تصنيف العام للاضطرابات العقلية الرابع Dsm IV فصنفه ضمن اضطرابات التعلم فقد جاء في ثلاثة نقاط هي:

- يتعلق بالإنتاجات في القراءة التي تقيم بواسطة روائز مقننة مطبقة بصفة فردية والتي تقيس دقة القراءة وفهمها.
- تتعلق بتداخل الاضطراب المبني في الأول مع النجاح الدراسي ونشاطات اليومية.
- تشير إلى أنه في حالة وجود عجز سمعي أو حسي تتجاوز صعوبات القراءة الصعوبات التي ترتبط عادة بهذا العجز.

(شلابي. ع. 2016-2017. ص50).

المنظمة العالمية للصحة OMS تعرف عسر القراءة كصعوبة دائمة للمرور بلغة المكتوبة. "هو اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذكاءه عادي لا يشكو من اضطرابات حسية، ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوي أو وجداني ولا يعاني من حرمان ثقافي أو بيداغوجي يمكن تفسير الاضطرابات على أساسه". **(شلابي. ع. 2016-2017. ص51).**

ويمكن ملاحظة أن التعريف هذا مبني على أساس استبعاد عوامل وأسباب قد تؤدي إلى صعوبة في اكتساب القراءة كالإعاقة الذهنية الخفيفة أو أسباب أخرى بيئية، مع الإشارة أن هذا التعريف هو الأكثر استعمالا في المجال البحثي.

كما عرفت الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب Fédération Mondiale Neurologie عسر القراءة " خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم تعليم نظامي وذكاء عادي، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، وهو يتعلق بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني". **(شلابي. ع. 2016-2017. ص52).**

حيث تم استبعاد ثلاثة عوامل منها العوامل الخارجية كما حدد التعريف نوع العجز الذي يسبب الخلل في تعلم القراءة، وأصل هذا الخلل الذي حدد من أصل تكويني.

وتبعا لذلك عرفت الجمعية العصبية للديسلكسيا أن عسر القراءة "هو اضطراب عصبي المنشأ وغالبا ما يكون موروثا وله علاقة باكتساب اللغة ومعالجتها، ويكون متفاوتا في الدرجة ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الإستقبالية والتعبيرية بما في ذلك المعالجة الصوتية في عمليات القراءة والكتابة والتهجئة والخط اليدوي، ولا يعود السبب في عسر القراءة إلى وجود نقص في الحواس أو الفرص التعليمية أو الدافعية أو العوامل البيئية أو غير ذلك".

(شلابي. ع. 2016-2017. ص52).

تعريف معجم علم النفس وعلوم التربية: " تعتبر عسر القراءة بأنها تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صمتا أو فهم ما يقرأ، وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق". **(نصرة. م. ص13).**

يتضح من هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب وعطل يظهر في عدم القدرة على القراءة الجهرية وكذلك الصامتة وعدم القدرة على فهم ما يقرأ، كما يؤكد هذا التعريف على وجوب خلو المعسر قرائيا من عيوب النطق واضطراباته وإلا أصبح لا يسمى معسرا قرائيا ولا يصنف ضمنهم.

ومن خلال ما تطرقنا إليه من تعريفات سابقة يمكننا أن نعطي التعريف التالي لعسر القراءة: حيث هو اضطراب يظهر من عدم قدرة التلميذ على القراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية، وعدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها بالرغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع، وامتلاكه لحواس سليمة، وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية، مع وجود الفرص التعليمية الملائمة، حيث تؤدي به هذه الصعوبة إلى نمو أكاديمية مضطربة.

2/ الأعراض العيادية لعسر القراءة:

تمثل أهم الأعراض الإكلينيكية لعسر القراءة فيما يلي:

- صعوبة عامة في القراءة والتهجئة والكتابة.

- صعوبة في نطق الحروف والكلمات رغم سلامة النطق أثناء الحديث.

- عدم التآزر الحسي الحركي المكاني والتوجه المكاني.

- ضعف الفهم القرائي مقارنة مع صفه.

- صعوبة في الإدراك والتحديد البصري المكاني للحروف والكلمات وقراءة بشكل معكوس.

- الخلط بين الفونيمات المتشابهة والمتجاورة صوتيا.

- حذف الصوامت (Omission des consonnes) مثل سؤال، سروال.

- حذف المقاطع (Omission des syllabes).

- القلب (Inversion) مثل الكلمات المتشابهة: نبت، نبات.

- زيادة أو إضافة الصوامت.

(شلابي.ع. 2016-2017. ص53).

قامت Peugeot سنة 2004 بتحديد صفات الأطفال المصابين بعسر القراءة وقالت أنهم: " أطفال أذكياء لكن لا يمكنهم متابعة تعلم القراءة مثل الأطفال الآخرين"، وتضيف الباحثة أن هذه الصعوبات تظهر في الأشهر الأولى من المرحلة التحضيرية، وتمتاز قراءتهم بإيقاع بطيء ومتردد بالإضافة إلى تقطيع مقطعي فوضوي وحذف بعض الأجزاء من الكلمات أو كلمات كاملة، مع القيام بالخلط بين بعض الأشكال المكتوبة كما أضافت مظهرا آخر يتعلق بتخمين ما لا يمكن لهم قراءته واختراع كلمات جديدة لا علاقة بالكلمات المقدمة للقراءة، ويكون الإضطراب مصحوبا غالبا بعسر الضبط الإملائي (dysorthographie).

حسب Demonet تختلف المظاهر العيادية لعسر القراءة حسب الأنواع التي تم تحديدها وفق المنظور المعرفي للإضطراب، كما تختلف حسب درجة الإضطراب.

(قلاب.ص. 2012-2013. ص 114).

نلاحظ أن قائمة المظاهر السابقة لم يشر فيها إلى زمن القراءة أو إيقاع القراءة، السرعة أو البطأ، بينما يعتبر هذا العامل مهما والدليل أن أغلب أدوات قياس القراءة وتشخيص اضطرابها تتخذه كمحور في التقييم والتشخيص.

3/ أنواع عسر القراءة:

لعسر القراءة أنواع حيث يذكرها "سليمان" فيما يلي:

1.3 الديسلكسيا المكتسبة:

تعرف الديسليكسيا المكتسبة على أنها القراءة الخاطئة بسبب الإصابة في المخ لدى أفراد كانوا يعرفون القراءة من قبل، نجد فيها:

أ/ ديسلكسيا الحذف والتجاهل:

وهو يشير إلى أن الديسلكسيا الحذف أو التجاهل تمثل نوعا من الديسلكسيا يشير بجلاء إلى أنها ذات طبيعة انتباهية أو المشكلات خاصة بقصور الانتباه، ولكنه قصور ذات طابع خاص حيث أن المشكلة تتمثل في فشل الانتباه للجانب الأيسر من الكلمة تحديدا.

ب/ ديسلكسيا ألا انتباهية:

تمثل الديسلكسيا ألا انتباهية أحد أنواع الديسلكسيا المكتسبة، وهي ديسلكسيا ذات طبيعة انتباهية مثل ديسلكسيا الحذف ولكنها أقل إرباكا من ديسلكسيا الحذف المشار إليها آنفا فالمصابون بالديسالكسيا ألا انتباهية يقرؤون الحروف المنفردة جيدا وكذا الكلمات المنفردة خلافا لما يحدث في حالة ديسلكسيا الحذف أو التجاهل.

ج/ ديسلكسيا الطرفية:

يشير مصطلح الديسلكسيا الطرفية إلى اضطراب ناتج عن تلف في نظام التحليل البصري ذاته، وينتج عنه خلل في إدراك حروف الكلمات.

د/ ديسلكسيا المركزية: حيث هناك تمييزا فارقا بين الديسلكسيا الطرفية والديسلكسيا الرئيسية أو المركزية حيث يشير مصطلح الديسلكسيا الطرفية إلى اضطراب ناتج عن تلف في نظام التحليل البصري

ذاته أما الديسلكسيا المركزية عبارة عن تركيبة من الاضطرابات والتي من خلالها تحدث مجموعة من الاضطرابات ليس نتيجة تلف في نظام التحليل البصري بل في العمليات التي تكمن خلف هذا النظام وينتج عنه في النهاية صعوبات في القراءة.

2.3 ديسلكسيا النمائية:

تتجلى هذه الصعوبات على مستوى اللغة الشفهية، فهي تعد من أهم مظاهر صعوبات التعلم المختلفة، ونجد فيها:

أ/ الديسليكسيا السطحية:

تشير إلى قصور لدى الفرد في قراءة الكلمة ككل وذلك لأنه يوجد اضطرابات لدى أفراد هذا النوع من الديسلكسيا تتعلق بطبيعة الظهور البصري للكلمات وكذلك قواعد نطقها.

ب/ الديسلكسيا الفونولوجية:

يمثل هذا النوع من الديسلكسيا صورة مأساوية للديسلكسيا السطحية حيث يعاني المصابين بالديسالكسيا الفونولوجية من إعاقة في الإجراءات تحت المعجمية وهو ما يشير إلى أن الارتباط بين نظام التحليل البصري ومستوى الفونيم غير سليم، الأمر الذي يجعل هؤلاء المرضى غير قادرين على القراءة الهجرية للكلمات غير الشائعة أو الكلمات غير الحقيقية بينما الكلمات الحقيقية فإنه يقرأها جهرا بصورة مناسبة.

ج/ ديسلكسيا المختلطة:

وهي تجمع بين الديسلكسيا الفونولوجية والديسلكسيا السطحية، حيث نجد الطفل عسير القراءة يجد صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة والكلمات التي ليس لها معنى والكلمات الغير المنتظمة، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككل، وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن الممرين المستعملين فيها التجمع والإرسال مصابان، وعادة ما يدخل هذا النوع فيجدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية. **(عبد الحميد.س. 2006. ص233، 253).**

4/ أسباب عسر القراءة:

لا يوجد سبب محدد لهذا الاضطراب وقد ظهرت عدة دراسات وبحوث ومقالات نشرت حديثا والتي تبحث في أسباب المشكلة وهي فرضيات: فالبعض ينظر إليها من ناحية طبية عضوية، والبعض الآخر يرجعها إلى خلل وظيفي، وهناك من يرجعها لعوامل أخرى، فمعظم الباحثين يقولون أن عسر القراءة

يعود إلى عدة أسباب تختلف من فرد لآخر. ومن خلال الدراسات المتعدد لعسر القراءة تم اقتراح عدة أسباب مفسرة لسبب هذا الإضطراب.

1.4 الأسباب العصبية:

ان الدراسات الحديثة والأبحاث في مجال الاعصاب والتشريح العصبي سمح لهم بالتعرف على المناطق العصبية المسؤولة على النشاط القرائي، بحيث تحدث Valois سنة 1993عن عسر القراءة على انه خلل وظيفي على مستوى الآليات العصبية هذا الخلل لا ينتج عن إصابة على مستوى الدماغ، ولكن يظهر على شكل ضعف تنشيط المناطق اللحلائية.

في دراسة مقارنة بين افراد عاديين وافراد معسرين باستعمال تقنية التصوير المغناطيسي IRM وجد Larsen سنة 1990 تناظر بين الفصين الايسر والأيمن عند 70% من الأطفال المعسورين مقابل 30% عند العينة الضابطة.

وبينت دراسة Temple حول الحالات التي تعاني من عدم نمو هذا الجسم او ما يعرف باللاجسئيين ان الصعوبات الأكثر انتشارا عند هذه الحالات.

واما طبيب الاعصاب الفرنسي Habib.M حدد ثلاثة مناطق عند المعسر قرائيا السطح المستوى الصدغي plamum temporal والمخيخ cervelet وأخيرا الجسم الجاسئ Corps Calleux. **(شلابي.ع. 2016-2017. ص69).**

دراسة عسر القراءة والاختلال العصبي ل "لونجر وآخرون" (2012) "Lehongre " بفرنسا، لخصت نتائج هذه الدراسة الى ملاحظة الموجات الكهربائية الناتجة عن كل نصف كروي دماغي في استجابته للأصوات المختلفة، فعند الأطفال العاديين القشرة الدماغية لنصف كروي الأيسر يستجيب للأصوات من خلال ارسال موجات كهربائية بإيقاع 30 هرتز في الثانية. أما عند الأطفال عسيري القراءة فيستجيب دماغهم بتردد من50 الى 60هرتز، أي انه لا يتطابق مع إيقاع الوحدات الصوتية، في المقابل القشرة الدماغية اليمنى المسؤولة عن السمع ترسل 30 هرتز في الحالات العادية ، واثناء ادراك اللغة، نصف الدماغ الأيسر يرسل موجات كهربائية بإيقاع 30 هرتز ونصف الدماغ الأيمن يرسل موجات كهربائية بإيقاع 5 هرتز من جهة أخرى، تحليل المعطيات الصوتية بهذه الكمية يشبع ذاكرة العمل عند أطفال ذوي القراءة المضطربة لأنها تقطع ذهنيا الأصوات الكلام ،هذا الخلل يمكن ان يكون ذو اصل وراثي ،كما اثبتت الدراسات التشريحية للدماغ لوجود تشوه في القشرة للنصف الكروي الايسر لما قبل شق سيلفوس. **(شلابي.ع. 2016-2017. ص69).**

2.4 الاسباب الوراثية (Cause géniques):

أول من تكلم عن الأصل الوراثي لصعوبات تعلم القراءة هو باحث Orton بعدما لاحظ حالات تأخر اللغة وصعوبات التوجه الفضائي والزمني وصعوبات عدم التناسق الحركي عند عائلات أطفال دسلاكسيين، ولازالت هذه الفرضية محل نقاشات.

أكد Echenne أنه رغم كل الدراسات التي حاولت تحديد أسباب عسر القراءة الا أن لا أحد يمكن ان يعارض التفسير الوراثي لهذا الاضطراب على أساس الملاحظات المتكررة لهذا الأخير في نفس العائلة. فمن الشائع ان يوجد في عائلة واحدة عدة افراد يعانون من عسر القراءة وقد يمتد هذا الى عدة أجيال. وهذا ما جعل بعض الباحثين يبرهنون على الانتقال الجيني للإضطراب، بحيث وجدت نسبة 30 % من وجود اضطراب عند عائلات يعاني فيها الوالدان أو أحدهما منه. وأكد نفس الباحث ان خطر إصابة طفل بعسر القراءة يعاني والداه منه يضاعف ب 8 مرات مقارنة بالأطفال لا يعاني أولياءهم منه.

ومن أهم الدراسات حسب Echenne (2002) التي تسمح بتحديد أهمية العوامل الجينية الوراثية هي دراسة التوائم والدراسات البيولوجية moléculaire. أهم الدراسات الخاصة بالنوع الأول أي دراسة التوائم هي دراسة Reynolds سنة 1996 على الأكثر من ألف زوج من التوائم وتوصل الى نسبة 69 % لصالح العوامل الوراثية مقابل13 % للعوامل البيئية.

اما العوامل البيولوجية فقد تم دراستها ابتداء من الثمانينات وأهمها دراسة Lubs (1988) التي درس فيها بناء على جمع المعلومات لعائلة على مدى ثلاثة أجيال ووجد أن الكروموزوم المسؤول عن الاضطراب في هذه العائلة هو رقم 15 وتحديدا على مستوى الذراع الأقصر لهذا الصبغي.

كما وجد Cardon (1994) علاقة ارتباط بين الصبغيات وعسر القراءة بعد دراسة تمت على 114 زوج من الاخوة والأخوات وعلى 50 زوج من التوائم غير الحقيقيين. بينما حدد Stein علاقة بالكروموزوم رقم 6p وأيضا إمكانية وجود علاقة مع 15 و C1 وهي صبغيات تقع بالقرب من الجينات المراقبة للوظائف المناعية.

(قلاب.2012-2013.ص 123،122).

3.4 الأسباب المعرفية:

كما رأينا سابقا في تطور مفهوم عسر القراءة، وحسب Fijalkow (1986) التصور الذي ظهر بعد الحرب العالمية الثانية أصله تعريف القراءة السائد آنذاك بحيث يعتبر فعل القراءة Savon-Faire ناتج عن ادماج عمليات معرفية نفسية: الذاكرة الإدراك، اللغة، والفكر، وبالتالي فصعوبات تعلم القراءة أرجعت الى عجز في احدى العمليات المذكورة سابقا. وأعمال الباحثة Borel-Maissonny في فرنسا نهجت نفس المنهاج. فنجد الدراسات تمحورت حول هذه الجوانب فنجد عسر القراءة والذاكرة، عسر القراءة والادراك، عسر القراءة والفكر وعسر القراءة واللغة.

1.3.4 الذاكرة العاملة (Mémoire du travail):

بالنسبة لذاكرة العمل فلها علاقة كبيرة بالأطفال المعسورين، فهناك عجز على مستوى عملية المرور وتعامل مع الوحدات الفونولوجية على مستوى الذاكرة بحيث يتم على المستوى العصبي ترميز هذه الوحدات على شكل تمثيلات ليمكن استرجاعها فسنقدم مجموعة من أبحاث بعض العلماء في مجال القراءة وعلاقتها بالذاكرة العاملة خاصة الحلقة الفونولوجية.

يرى Hulme ان الذاكرة العاملة خاصة الحلقة الفونولوجية تتدخل في عملية القراءة، فالطفل الذي يقرأ باستعمال الاستراتيجية الهجائية لتحويل شكل الحرف – صوته Grapheme-phoneme يستعمل هذا النظام الذاكرة للاحتفاظ المؤقت بالشكل الفونولوجي الناتج عن تجميع وربط مختلف الفونيمات، قبل تسمية أو البحث عن معنى الكلمة أو الجملة.

وقد وجد Jorm كذلك بأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يتصفون غالبا بنقص وحد الحفظ اللفظية عندهم مقارنة بالقراء العاديين.

وهناك باحثون حاولوا معرفة أن كان الأطفال المعسورين يتمكنون من الترميز الفونولوجي للمعلومات اللفظية في الذاكرة قصيرة المدى حيث بين Sigel وlinden بأن الأطفال بين 7و 8 سنوات لا يتأثرون بالتأثير التماثل الفونولوجي سواء في التقدم السمعي او البصري. بينما Johntson وRyggs وجدا بأن وحدة الحفظ اللفظية حساسة لها تأثير وجعلهم يقترحون بأن النقص في الحفظ اللفظي يمكن ترجمته بنقص التخزين وفي هذه الحالة يمس العجز خاصة ميكانيزم التكرار اللفظي الآلي الداخلي.

وقدم Snowlingو Hulmeحالة طفل عمره 12 سنة لديه عسر القراءة، كانت سرعة النطق عنده بطيئة مقارنة بسنه، إذ لم تتجاوز قدرة طفل عمره 5سنوات، كانت وحدة الحفظ ناقصة جدا، إذ انه لم يتمكن من تذكر أكثر من أربعة ارقام ووحدة الحفظ عنده غير متأثرة بطول الكلمة.

ويرجع باحثون اخرون عسر القراءة الى نقص في قدرات الكلام، وأن عسر القراءة التطورية ناتج عن اضطرابات في معالجة الفونولوجية للكلام، وقد أرجع الباحثون ذلك الى وجود صعوبات بالذاكرة اللفظية القصيرة المدى، وبصعوبة في التمييز الفونولوجي بين أشكال الحروف المكتوبة.

(شلابي.ع.2017-2016.ص66).

فالصعوبة الكبرى في القراءة تتجلى عند تقديم نص للقراءة تلك الرموز المكتوبة يجب ان تحول الى رمز نطقي (القراءة الصامتة) أو الى رمز سمعي (القراءة الجهرية حتى يتمكن القراء من استخلاص المحتوى والفهم).

فالقراءة عبارة عن أشكال وصور تمثل مثيرا على القارئ اعطاء الاستجابة اللازمة، هذا المثير البصري عبارة عن حروف مرتبطة مع بعضها البعض، مكونة من كلمات وهذه الأخيرة تتجمع لتشكيل جمل وهكذا النص والكتاب ككل. **(شلابي.ع.2016-2017.ص67).**

تختلف الحروف عن بعضها البعض في المخرج، الصفة، الشكل الخطي وكلها معلومات تخزن في الذاكرة طويلة المدى، والقراءة عن المبتدئين تمر عبر الذاكرة العاملة أين يتم معالجة المرئيات، انطلاقا من تلك المعلومات المحتفظ بها في الذاكرة طويلة المدى، والاستجابة تكون من الذاكرة العاملة مباشرة الى مولد الإجابة.

مثال: لو عرضنا لطفل كلمة "سلحفاة" لم يسبق أن رآها (مثير بصري) فهنا الطفل يقسم هذه الكلمة الى حروف (س،ل،ح، ف،ا،ة) فيبدأ ب(س) التي تذهب من المستقبل الحسي البصري الى الذاكرة العاملة، فتأتي المعالجة فهذا الحرف من الذاكرة طويلة المدى (شكل، صفة، مخرج(س))، فينطق به عوض س قد يقول (ش) أو حتى (ز) لنفس المخرج وهكذا للحروف الأخرى ولو لم يسرع في معالجة كل الحروف فإن قد يقرأ الحروف الصحيحة.

وقد يرجع هذا البطء الى عمل ميكانيزم الإعادة الآلية الذي تتميز به الحلقة الفونولوجية ووحدة التخزين الفونولوجي التي لا يتعدى وقت احتفاظها للمعلومة الى 2 ثانية.

.(Daniel.s. 1999. P62)

2.3.4 الإدراك البصري الإنتباهي:

نتيجة لأعمال Leserve.N فالأطفال الذين يواجهون صعوبة في القراءة يعانون من اضطرابات على مستوى الحركة العينية ويمتلكون رد فعل بطيئة وعدد كبير من التوقفات والحركات العينية غير ضرورية. **(Leserne.N. 1986. P40).**

فالسبب في صعوبة التعرف على الكلمة والقراءة يرجع الى عجز إدراكي بصري، يلاحظ هذا الأخير في أخطاء قلب الحروف وتغيير الحروف وأيضا بالقلب الفضائي لبعض الحروف مما ينتج إبدال حرف بآخر كأن يقلبbd.

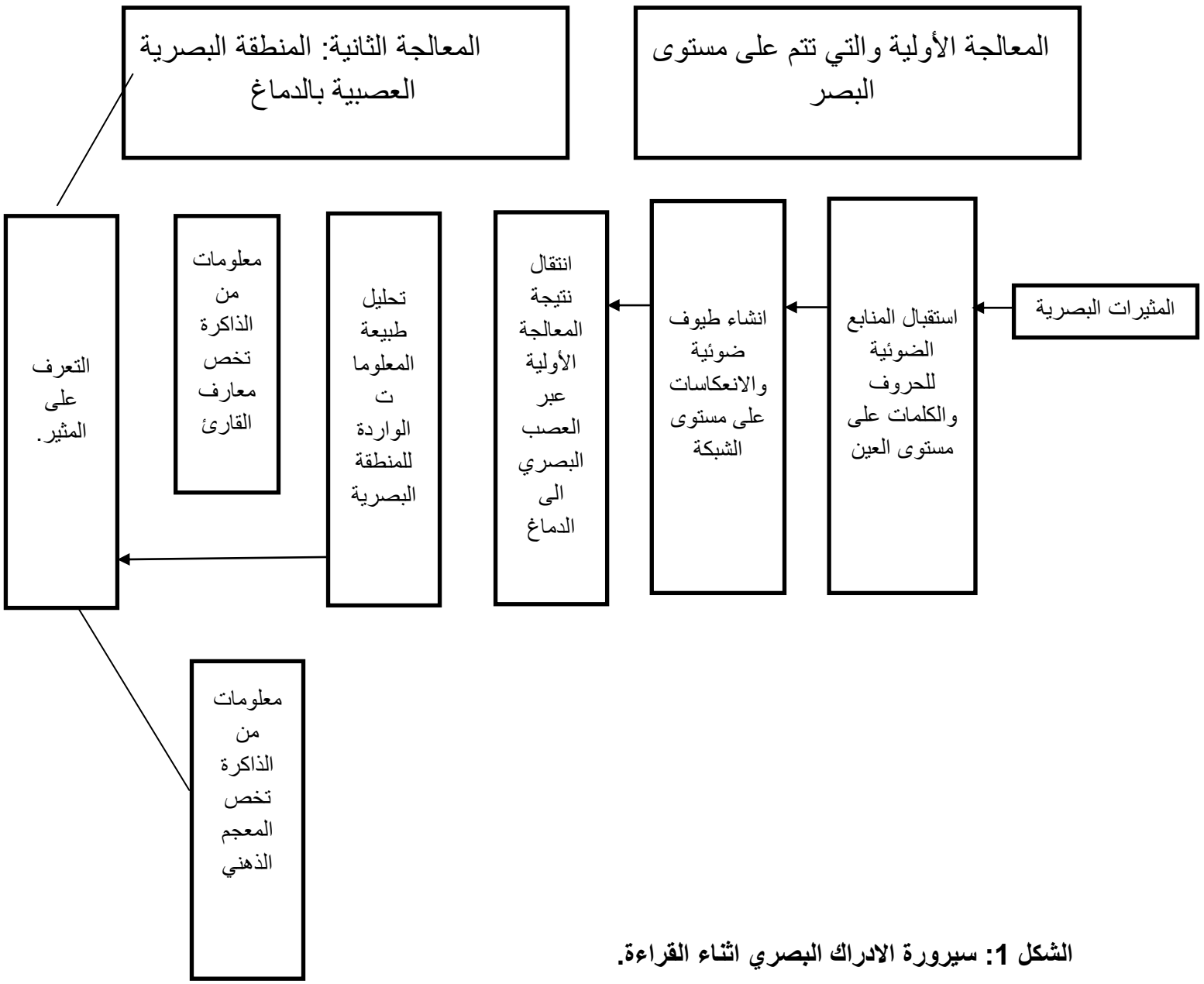
وذكرت دراسة Boden حول عجز المعالجة البصرية لمادة لفظية عند الأطفال أن هؤلاء لهم صعوبات في المعالجة البصرية السريعة وهذا ما يؤكد عجز في المعالجة الزمنية البصرية (تأخر).

كذلك هناك عدة دراسات تكلمت على مدى تأثير صعوبة التوجه واليسارية على تعلم القراءة، فبعد الدراسات مثلBransely 1970وGalifert استنتجت علاقة إيجابية بين التوجه والقراءة.

وكذلك القراءة وعلاقتها باليمين واليسار ضرورية التوجيه الصحيح لبعض الفونيمات للتمكن من التفريق بينها، وضرورة التمكن من الأسطر. ومن هنا فالأطفال الذين لم يتمكنوا من القراءة بالخلط والقلب، فيمكن أن تكون لديهم صعوبات في التحكم في مفاهيم اليسار واليمين.

وذكرت صعوبات أخرى للأطفال المعسورين قرائيا على مستوى التسمية السريعة والكلمات أو الأشياء أو الصور المقدمة بصريا وأن هذه الصعوبات تعرقل تعلم القراءة، ودائما في المجال الإدراك الإنتباهي نجد نسبة كبيرة من الأخطاء لها علاقة بالأطفال الذين يعانون من الفرط النشاط الزائد والعجز في الانتباه. **(شلابي.ع.2016-2017.ص64).**

وسوف نوضح سيرورة ومراحل الادراك البصري أثناء القراءة وملخص المعالجات البصرية لنص مكتوب أو مثير خارجي في الشكل التالي:



الشكل 1: سيرورة الادراك البصري اثناء القراءة.

3.3.4 الادراك السمعي-البصري:

تستعمل هاتين العمليتان ميكانيزمات معقدة مرتبطة مباشرة بالنمو المعرفي فهي تسمح للطفل وذلك بعملية تنسيق فيما بينها –أن يتذكر وهو أمام رمز مكتوب كيف يسمع وكيف ينتج.

(شلابي.ع.2016-2017.ص65).

4.3.4 القراءة والوعي الفونولوجي:

أكد كل من Meljacو Baillyو (1990) أنه في سنوات السبعينات لم يسمح تطور الأبحاث والدراسات حول تعلم القراءة وعلم النفس المعرفي بالتأكد علميا وبصورة قطعية على أن العوامل مثل العجز الادراكي والبنية الفضائية واليسارية هي الأسباب المؤدية لاضطرابات القراءة.

وهذا ما تحدث عنهGombert (1992) بحيث أكد على العوامل البصرية الفضائية في القراءة واضطرابها الدور ليس له أهمية وقد يكون منعدما تماما. بينما ظهرت في هذه الفترة عوامل أخرى بينها الباحثون مثل الوعي الفونولوجي وبالتالي تعتبر الأسباب المفترض أنها وراء وجود اضطراب القراءة وهذا راجع الى اعتبار ميادين أخرى مكونة لفعل القراءة.

بالإضافة الى العوامل السابقة والتي تعتبر من العوامل التي كانت نتيجة منظور خاص لفعل القراءة تحدثت بعض الأبحاث عن عامل الوعي الفونولوجي الذي يعتبر" القدرة على التعامل والتفكير في الوحدات الصوتية للكلام" ويعرفه كل من Moustyو Leybaetعلى أنه" مجموع المهارات التي تسمح لنا بتمثيل ذهنيا السلسلة الكلامية كقطعة من عناصر مختلفة هي المورفيمات والمقاطع والصوامت".

والبحث في الوعي الفونولوجي وآليات التعرف على الكلمات نتج عن الأبحاث حول عملية ومسار اكتساب القراءة واعتبارها مكونات أساسية في تعلمها. وأهم الأسئلة التي طرحت في الصدد هل يعتبر الوعي الفونولوجي كشرط في اكتساب القراءة أم هو نتيجة لهذا الاكتساب او هناك علاقة سببية متبادلة؟ وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الوعي الفونولوجي يرتبط بالقدرة على القراءة والعكس صحيح. فالطفل يكتسب بعض مظاهر الوعي بالأصوات بفضل نضج قدرات معرفية لسانية خاصة منها الوعي بالقافية والوعي بالبنية المقطعية للكلمات. هذا من جهة ومن جهة أخرى بينت دراسات أخرى ان هذا الوعي يتأثر إيجابا بالتدرب على القراءة وتعلمها، مثل ما بينته دراسةPerfetti(1989) التي أظهرت أن هناك " علاقة ارتباطية بين التطور في القراءة والتطور في نشاط من نشاطات الوعي الفونولوجي وهو حذف الصوامت". **(قلاب2013-2012.ص125،126).**

4.4 الأسباب الجسمية:

وتشمل الصحة العامة، وعيوب البصر وعيوب السمع، وعيوب النطق، سوف نتحدث عن كل هذه العوامل فيما يلي:

-الصحة العامة: لا شك أن ضعف الصحة العامة يقلل من طاقة الطفل الجسمية والعقلية، ومن قدرته على الانتباه وتركيز الذهن اثناء القراءة، ومن أهم عوامل الضعف الجسمي التي تعوق تعلم القراءة عند الأطفال سوء التغذية، والاصابة بالأمراض المعدية، واضطرابات الغدد.

-العيوب البصرية.

-العيوب السمعية.

-عيوب النطق واضطرابات الغدد: نرى أن عيوب النطق لها أثر في عجز الطفل، وشعوره بالنقص، وانكماشه عندما يطلب منه القراءة جهرا، وقد يتولد عنده كراهية القراءة من جراء هذا العيب، ومن عيوب النطق التأتأة وللثغة كلها تعيب القراءة الجهرية وتسيء الى أداء القارئ، وقد دلت الدراسات على أن هناك علاقة بين عدم القدرة على القراءة، وهرمون الغدة الدرقية.

(شلابي.ع.2017-2016.ص71.70).

5.4 الأسباب النفسية والبيئة:

تتمثل الأسباب النفسية والوجدانية في الحرمان العاطفي، وعدم الاستقرار النفسي داخل الأسرة، أو في المجتمع، بالإضافة الى أن العديد من الدراسات قد بينت وجود اضطرابات وجدانية و سلوكية عند الأطفال المصابين بعسر القراءة، ومن أشهر الدراسات في هذا المجال دراسة المحللة النفسانية "فرانسوزا دولتو"عن ظاهرة العسر الجماعي لدى تلاميذ احدى ضواحي باريس، فقد أجبرت الحرب العالمية الثانية أبعاد جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية الى خارج المدار الحضري لمدينة باريس خوفا من تعرضهم للغازات الخانقة، وكان لهذا الحدث أثر عنيف في نفوس الأطفال، بسبب لجوئهم إلى مناطق تنعدم فيها ظروف العيش الآمن والدفء الأسري، ومن جراء الصدمة التي أحدثها هذا الطارئ فوجئ المدرسون في بداية العام الدراسي باختلال كبير طريقة قراءتهم وكتابتهم على نحو غير معهود من قبل، وهم الذين تمكنوا في السنة الدراسية المنصرمة من القراءة و الكتابة و الحساب بلا عناء، فهذا دليل قاطع على ما قد يترتب على الصدمة الانفعالية من اضطراب وجداني يقضي الى عسر القراءة والكتابة معا .

وبالنسبة للعوامل البيئية التي يعيشها الطفل أثر هام في استنهاض استعداده وقدراته سواء تعلقت بالجانب المادي أو المعنوي، ومن أهم العوامل التي تؤثر في المشاكل التعليمية هي: البيئة الفقيرة المعدمة، الأساليب التربوية غير سليمة، حجم الأسرة، الخلاف الأبوي، المرض الأبوي، الفراق والطلاق، الترتيب الميلادي، الحالة الاجتماعية والثقافية.

(كركوش.آ/لطرش.ص.2020-2019.ص23).

6.4 الأسباب التعليمية:

معظمها تكون متعلقة بالمناهج ووسائل التعليم فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

أ. الفروق الفردية: المناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل تلميذ متساوون في القدرات الذهنية دون اعتبار للمهارات والكفاءات الخاصة لكل تلميذ، في حين أن لكل شخص قدراته على التعلم والاستيعاب.

ب. دور المعلم: يلعب المعلم دورا مهما، فهو بمثابة الموجة الذي يفرد التلميذ الى الأهداف المرجو، وحتى يؤدي رسالته على أكمل وجه ينبغي أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلاميذ وميوله بالنسبة لكل مادة يدرسها.

أما بالنسبة للقراءة على الأستاذ ان يكون واعيا بأساليب اكتساب مهارة القراءة عند التلميذ في كل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ.

(كركوش.آ/ لطرش.ص.2020-2019.ص24).

5/ تشخيص عسر القراءة:

من المعلوم أن تشخيص عسر القراءة وبناءً على التعاريف التي قدمها الكثير، يعتمد على معايير الإستبعاد أو ما يعرف ب "محاكات الإستبعاد"، أي أنه يتم بإستبعاد العوامل التي تعيق اكتساب القراءة، منها انخفاض القدرات العقلية وعجز الوظائف الحسية بالإضافة إلى عاملي التمدرس والخلفية الثقافية الاجتماعية. وكميا يتم تشخيص الطفل المعسر قرائيا على أساس تحديد التأخر في القراءة بسنتين على الأقل (أي 18 شهرا منذ بداية التمدرس)، وتأكد من أن ذكاءه عاديا، كما يتم استبعاد الأسباب الممكنة وهذه هي المعايير التي يتم عادة استعمالها لتحديد نسبة انتشار الإضطراب في وسط المجتمع المتمدرس. فيما اقترح آخرون أن يكون التشخيص أساسه وجود اضطرابات لغوية.

وقبل بداية عملية التشخيص لا بذ لنا من جمع معلومات عن الحالة، فلكل إضطراب ميزانيته الخاصة به والتي تكون عبارة عن مجموعة من الأسئلة تخص المفحوص يقوم هو بالإجابة عنها أو ولي أمره، وقد وضعنا نموذج للميزانية الأرطفونية الخاصة بعسر القراءة في **الملحق رقم"1".**

ويجب توضيح أن صعوبات القراءة (عسر القراءة) تصنف حسب Dsemiv ضمن صعوبات التعلم، ويكون تقدير صعوبات القراءة بتمرير نص قراءة على الطفل بصورة فردية ويقيس أيضا صحة فهم القراءة la compréhension de la lecteur، والتشخيص يعتمد على عدة نقاط**:**

1- أداة القراءة يقاس بإختبارات تطبق فرديا.

2- إن الاضطراب في المعيار 1 يعيق إعاقة كبيرة الأداء المدرسي أو النشاطات في الحياة اليومية التي تتطلب مهارات القراءة.

3- إذا وجد العجز الحسي فإن صعوبات القراءة تتجاوز شدتها عند أولئك الأطفال.

4- فتشخيص عسر القراءة و بناءً على التعاريف المقدمة من الكثير من الأبحاث و الباحثين و النظريات المفسرة لهذه الاخيرة و كذلك الأسباب المسببة لها، فيعتمد على معايير الاستبعاد les critères d'exclusion بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق اكتساب القراءة من : انخفاض في القدرات العقلية – عجز الوظائف الحسية – العامل المدرسي و الثقافي و الاجتماعي – و كذلك على أساس تحديد التأخر في القراءة بسنتين على الأقل، و التأكد ان ذكاءه عادي , كذلك اقترح آخرون أن التشخيص أساسه وجود اضطرابات لغوية. وبصورة اكلينيكية يتم تقييم عسر القراءة بالاعتماد على تعدد التخصصات تقوم بها مجموعة من المهنيين ودائما يبقى الهدف استبعاد مجموعة من العوامل الخارجية وما يعرف بالتشخيص الفارقي وكذلك تحديد نوع عسر القراءة وتحديد درجتها.

1.5 التشخيص الفارقي:

التشخيص الفارقي هو عملية يتم من خلاله استبعاد بعض العوامل التي يمكن أن تسبب صعوبات في القراءة أو أن يكون تشخيص سلبي، فذكرت التصنيفات العالمية ك DSMI 4،

Cim10 جملة من العوامل التي يجب استبعادها حتى نحدد هذا الاضطراب.

- تأخر ذهني –اضطرابات حسية أو عصبية – عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.

- اضطرابات الحركة الزائدة أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل: نقص السمع أو البصر.
- وكذلك تم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة. وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي أي بداية السنة الثالثة ابتدائي، فعلى أساسه هو تأكيد التأخر في القراءة.
- فالتشخيص قائم على التعرف على أخطاء التعرف على الكلمة فهناك معايير أخرى تسمح بتشخيص عسر القراءة يتعلق بمحك التباين ويتعلق باختلاف بين قدرات الطفل العقلية (أما أن تكون متوسطة أو فوق المتوسطة وبين الأداء والتحصيل الدراسي.

ويقاس هذا الحكم بتطبيق اختبارات الذكاء أو اختبارات لتقييم القراءة وعلى الأساس بمقارنة الدرجات المحصل عليها في الذكاء والقراءة يتم تشخيص عسر القراءة.

وعامل آخر لا يقل أهمية عن الأول خاص بنوع النظام اللغوي الذي يتم فيه تعلم القراءة وذكرت الباحثة Demonet2005 أن اللغة العربية يكون فيها التشخيص صعبا ويتم أساس على تقييم سرعة القراءة.

2.5 أدوات تقييم عسر القراءة وتشخيصها:

أهم عملية في تشخيص عسر القراءة هي مرحلة تطبيق الميزانية الأرطفونية في عملية تقييم مختلف معالم اللغة المكتوبة وتتعلق بتقييم القراءة من حيث الدقة والسرعة وعلى أساس هذين العاملين يمكننا تحديد التأخر بالرجوع إلى المعايير المذكورة سابقا ويتم تحديد العمر القرائي حتى نتمكن من مقارنة بالعمر الزمني.

فقبل تطبيق الاختبارات يجب ان نحدد ميزانية اللغة المكتوبة، فهي عملية تقييم اللغة المكتوبة بتحديد المعطيات النظرية حول القراءة واضطرابها وتتمثل في الجزء الخاص بتاريخ الحالة بحيث يتم استبعاد كل العوامل الخارجية وتاريخ الاضطراب مع الوالدين والطفل بصفة موضوعية ثم القيام بفحص اللغة الشفوية والمكتوبة بتفسيرها وتحديد سبب الاضطراب.

فمن بين نماذج اختبارات وروائز اختبارات لتقييم القراءة فهي عديدة ومتنوعة باللغات الأجنبية الفرنسية والانجليزية وتكاد تنعدم وقليلة جدا باللغة العربية. فتهدف هده الاختبارات إلى مقارنة قراءة الطفل المعسر مع الأطفال غير المعسرين من نفس المستوى الدراسي أو من نفس السن.

ويتم تقييم القراءة الجهرية التي يتم من خلالها تحديد التأخر بالسنوات بحساب العمر القرائي ومقارنته بالعمر الزمني.

ويتم تحديد التأخير بين 18 شهر و 24 شهر فأكثر، كما يجب حساب هدا التأخر بدرجات الانحراف القيمة العادية، التي يتحصل عليها الفرد في قراءة نص مقنن مع متوسط انحراف معياري، و تتعلق هده الدرجات المعيارية و المتوسطات الحسابية أساسا بزمن القراءة و عدد الأخطاء و السرعة في القراءة. **(Elisabeth Nuytis.Ibid. 2012.p261)**.

ومن بين اختبارات رائز " L'alouette" للباحث Lefavrias 1966 وتم تعديله بعد ذلك من طرف الباحث Debry 1980.

ويهدف هدا الاختبار إلى:

- تشخيص صعوبات القراءة من خلال السرعة في القراءة وعدد الأخطاء.

- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة او ضعفا.

يحتوي هذا الاختبار على ورقة تحتوي على نص مزين بالصور والرسومات لجلب انتباه الطفل يتكون من 265 كلمة.

- ورقة التنقيط ليسجل الإجابة.
- ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

ويطلب من التلميذ أن يقرا النص الذي أمامه.

اختبار وحدة الحفظ العددية Test d'enpan des chiffres.وضع هدا البروتوكول من طرف Miller سنة 1956 يعتمد على الأرقام من (1-9) يقيس وحدة حفظ الأرقام يحتوي على سلاسل من الأسهل إلى الأصعب حتى9 أرقام.

بحيث يقدم سلاسل الأرقام للطفل من ثلاث أرقام الواحدة بعد الأخرى وتقدم بمعدل رقم في الثانية على التلاميذ رؤيتها. وعند الانتهاء منها يطلب من التلميذ إعادتها بنفس الترتيب. وإذا أخطأ هناك محاولة ثانية. فهذا الاختبار يقيس قوة الذاكرة العاملة لدى الطفل المعسر قرائيا.

اختبار Lecale الذي يقوم بحساب عدد من الأخطاء التي يرتكبها الطفل منها:

- أخطاء على مستوى الحركية للأطراف.

- اضطرابات نطقية.
- أخطاء في القدرة السمعية.
- بطيء في إعادة المقاطع دون معنى.
- أخطاء شفوية.
- أخطاء كتابية.
- أخطاء على مستوى التذكر.
- أخطاء في الاحتفاظ بالتنظيم الزمني.
- أخطاء في التعرف على الزمانية الفضائية والحركية.
- أخطاء في ترتيب الصور والتعرف على الصور.
- أخطاء في استعمال الروابط، الضمائر، العدد، الجنس.

أخطاء على مستوى الترميز.

- أخطاء في مستوى الانجاز الحركي.

6/ علاج عسر القراءة:

تستدعي تخطيط مسبق ودقيقا، لأن ذلك يساعد على توفير علاج صعوبات القراءة الوقت والجهد ويساعد على تحقيق الأهداف الموجودة بسهولة، وعليه يذكر "ملحم" بعض صفات يجب أن تتصف الخطة العلاجية بها:

1. أن تكون الخطط فردية، على أساس أن المتعلمين يتعلمون بأساليب مختلفة، و أنهم في حاجة إلى برامج تلبي احتياجات كل واحدة منهم، و لذلك يجب أن تقوم مثل هذه الخطة على إدراك السمات العقلية و الجسمية لكل طفل و لهذا يجب أن يكون التخطيط لكل حالة على انفراد حتى تنجح في التغلب على نواحي الضعف الخاصة به يجب أن تتماشى الخطة مع الصفات المميزة للطفل، فإذا كان الطفل لديه ضعف في قدراته العقلية فليس مع المتوقع أن ينجح في تحقيق الأهداف القرائية التي توضع الأطفال أكثر ذكاء منه، و لا أن يتقدم بنفس السرعة التي يتقدمون بها.

2. يجب أن تشتمل الخطة على أساليب علاجية متنوعة بعدما يتأكد المعلم أن هذا التنويع لا يحدث إرباك لدى الطفل، وذلك بأن يجعل توجيهاته للطفل واضحة بسيطة، كما يجب أن يكون التدريب على القراءة أقرب من طبيعة للكتاب المقرر كما ينبغي على المعلم أن يحدث من التنويع مما يجعل البرنامج العلاجي جذابا.

3. يجب أن تتسم الخطة العلاجية بالنشاط فعلى المعلم أن يجعل الطفل يقبل على القراءة برغبة وعلى فترات متعددة.

4. يجب أن تكون مواد القراءة في مستوى الطفل وتساعد على تشجيعه.

أولا: علاج صعوبات تفسير الرموز اللغوية وقراءتها:

توجد ثلاثة طرق تستهدف علاج صعوبات تفسير الرموز اللغوية وقراءتها وهي:

- الطريقة متعددة الحواس: تعتمد هذه الطريقة التي ابتكرها " جريس فرنالد و هيكلين كلير" على استخدام أكثر من حاسة، إضافة إلى الحركة، و خاصة للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية و من المعلوم أن الملموس أفضل للتعلم و الفهم من غير الملموس و خاصة بالنسبة للأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة ويطلق على هذه الطريقة اختصار (VAKT) و يشير كل حرف من هذه الحروف إلى حاسة معينة، فالحرف(V) يعني استخدام الحاسة البصرية (visual) حيث يشاهد الطفل الكلمة المراد تعلمها و يمثل الحرف (A) الحاسة السمعية حيث يسمع الطفل الكلمة و ينطقها و يشير إلى الحرف (K) إلى استخدام الحركة (Kinesthetic) حيث يتبع الطفل الكلمة بالحاسة الحركية، ويمثل الحرف (T)الحاسة اللمسية (Tactual) حيث يتبع الطفل الكلمة بإصبعه و لهذه الطريقة أربع مراحل

المرحلة الأولى: مرحلة التتبع حيث يكتب المعلم الكلمة على السبورة على الورقة ويدعو المتعلم إلى تتبعها بإصبعه ونطقها جزءا جزءً ويكرر هذه العملية، ويجري خلال التكرار نطق الكلمة بشكل كامل ثم كتابتها ثم يكتبها بعد مسحها مستعينا بالذاكرة البصرية ولا يتعين وفق هذه المرحلة وضع وقت زمني للانتهاء منها، وإنما يترك للطفل الحرية لأنها تختلف من طفل لآخر ولأن هذه المادة المقروءة لا يجري تبسيطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع كما يشير خوبر وآخرون إلى ذلك.

المرحلة الثانية: مرحلة الاعتماد الذاتي حيث يتعلم الطفل نطق الكلمة من خلال النظر إليها من دون الحاجة إلى التتبع بإصبعه، وهي مرحلة متطورة قياسا بالمرحلة الأولى، إذا بإمكانه كتابة الكلمات في ذاكرته وقراءتها.

المرحلة الثالثة: مرحلة قراءة الكلمة المطبوعة حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمة بنفسه ثم كتابتها تارك الكلمات التي أعدها المعلم إعدادا خاصا له حيث يقدم له ما هو مطبوع، ويقرأ منه.

المرحلة الرابعة: مرحلة التعميم حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة كلمات جديدة مشابهة للكلمات التي سبق أن تعلمها كليا أو جزئيا.

الطريقة الصوتية: وهي الطريقة التي ابتكرها "جيلينغام" وهي تستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق الاعتيادية وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية، وتسمى أيضا بالطريقة الهجائية، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة، كما تسمى بالطريقة الترابطية.

طريقة هيج-كيرك للقراءة العلاجية: استخدمت هذه الطريقة مع فئة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية، يعطي الطفل تغذية راجعة لتصحيح أخطاءه تصويب مساره باستمرار، وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال.

طريقة تورجيسون وباركون: فقد أشار إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه استخدام أسلوب التدريس الذي يستعين بالحاسب الآلي في علاج صعوبات تعلم قراءة الكلمات والنصوص.

ثانيا: علاج صعوبة فهم المادة المقروءة:

يقصد بالفهم تجاوز مجرد تميز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي يتضمنها ويشمل هذا الجوانب التالية:

1. فهم معاني الكلمات أو المفردات وإدراك دلالاتها.

2. استخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة أو المفردة إلى المعنى القادم بين المفردات أو تعمق في إدراك الدلالة الإجرائية للكلمة أو المفردة.

3. القيام بعمليات الفهم المتدرج الشامل لموضوع القراءة وهذا يتضمن ما يلي:

أ. القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات.

ب. القراءة من أجل معرفة الأفكار الرئيسية التي يتضمنها الموضوع المقروء.

ج. تتبع سلسلة من الأحداث أو الخطوات في ثاني الموضوع المقروء.

د. تنظيم الأفكار الرئيسية في القطعة المقروءة للخروج بفكرة محورية.

ه. تطبيق ما اقرأ في حل المشكلات الحياتية أو الإجابة على الأسئلة العلمية.

و. تقويم المادة التعليمية بزيادة وتنمية القدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل والتركيب.

والتلميذ الذي يعاني من صعوبة في فهم المادة المقروءة لا يستطيع القيام بمعظم أو بعض العمليات الثلاث السابقة الذكر. **(شنيخر.ف. 2017-2018. ص 29. 30. 31).**

7/ علاقة الذاكرة العاملة بعسر القراءة:

يمكن وصف صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل تعرف الكلمة، والتهجئة (الإملاء). وفهم المقروء، وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباط الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الانجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة، ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) والمتصلة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حد ذاته. **(أبو الديار. م. 2012.ص73).**

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في الذاكرة العاملة اللازمة لفهم اللغة، أو كتابة الجمل أو الفقرات أو القصص، وحل المشكلات، وإجراء بعض العمليات الحسابية، إذ يختلفون عن الأطفال العاديين.

يجمع الباحثون على أن الهدف من تدريس القراءة هو الفهم القرائي، وأنه الركن الرئيسي فيها، فإذا حدث خلل في الفهم القرائي فلا يصح أن يسمى النشاط القرائي قراءة، ولا قيمة للقراءة دون فهم. ومن هنا فقد قارن عبده القراءة بالفهم في أحد تعريفاته للقراءة، حيث عرفها بأنها المهارة اللغوية التي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة. والفهم هو عملية خفية معقدة، يصعب تعريفها وتفسيرها بدقة، وقد ربط الفهم بالتفكير وعملياته فالفهم القرائي يعد دليلا على قدرة الفرد على التفكير.

ومن ناحية تاريخية، كان ينظر إلى الفهم على أنه معني بالتذكر وإعادة إنتاج النص كما يبدو من الصفحة المكتوبة ولعل هذه النظرة سطحية بسيطة، إذ أن ما أفضت إليه نتائج البحوث والدراسات في القراءة أكدت أن الفهم القرائي لا يقتصر على إدراك المعاني الصريحة المباشرة في النص المكتوب، وإنما يشتمل على المعاني البعيدة التي لم يذكرها الكاتب صراحة ذكرا مباشرا، وأن فهم المقروء ذو مستويات متعددة، إذا ألم القارئ بها وأدركها وأصبح قارئا متميزا. ومن هنا فقد اجتهد الباحثون المتخصصون في القراءة كثيرا في وضع قوائم متنوعة تشتمل على المهارات الأساسية لفهم المقروء قد ظهرت في معظمها.

الفهم القرائي هو عملية استخلاص للمعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب، كما أنه عملية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، ومعنى الجملة والفقرة، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب

والنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة من النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. **(أبو الديار. م. 2012.ص74)**.

وتوجد مجموعة من المهارات ترتبط بعملية الفهم القرائي تتمثل في: تعرف الكلمة، تعرف الجملة، وتعرف الفقرة، وفهم التفاصيل والأفكار الرئيسية، والقدرة على الاستنتاج، وتتبع التسلسل في الموضوع الذي يقرأ. **(أبو الديار. م. 2012.ص75)**.

وذهب رايت وآخرون إلى أن اضطرابات الذاكرة العاملة من الاضطرابات المعرفية التي تحدث للمرضى والأسوياء، وبما أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عملية الفهم القرائي وما تشمله من تعلم رموز اللغة وفهمها، والقدرة على الاستنتاج من النص فانه عندما يحدث قصور في الذاكرة العاملة فهذا يؤدي إلى ضعف في تركيز الانتباه للمعلومات الموجودة في النص، وضعف القدرة على الاستنتاج، ويترتب على هذا نقص في المهارات، وفي الأداء، ويشير هذا إلى قصور في عملية الفهم.

العجز أو القصور في الذاكرة العاملة يؤدي إلى عجز في عدد من الوظائف المعرفية، ويظهر ذلك في الصغار والكبار، كما أن باديلي يرى أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن عملية اللغة والتفكير. وبناءا على ذلك فان الذاكرة العاملة تؤدي دورا مهما في اكتساب مهارات القراءة وتعلمها تعلما دقيقا. **(أبو الديار. م. 2012.ص76).**

وقد أشار "ماكسين " في دراسة له إلى أن لدى الأطفال الذين يعانون اضطرابا في اللغة مشكلات في الذاكرة العاملة، وأن هذه المشكلات تظهر في صورة ضعف في تتبع الاتجاهات، وفي القدرة على الاستنتاج عند القراءة، وصعوبة في الاستمرار المحادثة في موضوع معين، وصعوبة في حل المشكلات الرياضية، وقصور في فهم النصوص المكتوبة. **(أبو الديار. م. 2012.ص78).**

الخلاصة:

عسر القراءة من أشهر صعوبات التعلم وأكثرها استئثارا باهتمام العلماء وذلك لكون القراءة من أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعليمات في جميع المواد الأساسية، وبدونها لا يمكن للمتعلم أن يمضي قدما في مسيرته التعليمية. كما أن وجود عينة من الطلاب يعانون من عسر القراءة في الصف الدراسي من شأنه التأثير على المستوى العام للطلاب، وهدر الكثير من الوقت والجهد في معالجة ظاهرة لا يعرف عنها الكثير في الأوساط الدراسية.

ومما يزيد من خطورة ظاهرة عسر القراءة غموض أعراضها، وقلت الوعي بها، مما يجعل الإقصاء والتهميش أسياد الموقف حين يتعلق الأمر بالتعامل مع الطفل المصاب، في ظل غياب، الرعاية الخاصة التي تؤهله لتجاوز الصعوبات التي يعاني منها، والانخراط الإيجابي في الأنشطة الهادفة داخل الفصل وخارجه.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1/ منهج الدراسة.

2/ حدود الدراسة.

3/ مجتمع الدراسة.

4/ عينة الدراسة.

5/ أدوات الدراسة.

6/ الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الخلاصة

تمهيد:

في هذا الجانب التطبيقي والذي يمثل إجراءات الدراسة قمنا بعرض المنهج الذي سلكناه لإنجاز هذه الدراسة من أجل الإجابة عن التساؤلات التي طرحناها والتأكد من صحة الفرضيات التي ذكرناها سابقا، حيث ذكرنا مكان الدراسة ووصفنا العينة المتخذة وقمنا بتقديم الاختبار المستعمل في الدراسة مع شرح كيفية تطبيقه وعملية تنقيطه.

1/ منهج الدراسة:

نظرا لتوفر أربعة حالات في هذه الدراسة تم الاعتماد على منهج دراسة حالة والذي عرف بأنه منهج في البحث الاجتماعي يمكن عن طريقه جمع البيانات ودراستها بحيث نستطيع أن نرسم من خلالها صورة كلية لوحدة معينة في العلاقات والأوضاع الثقافية المتنوعة كما تعتبر في الوقت نفسه تحليلا دقيقا للموقف العام للفرد.

حيث يمكن هذا المنهج الباحث من استيعاب الموضوع بشكل واضح مع تناوله بشكل متكامل ومتعمق تتضح فيه كل الأسباب والعوامل كما يستخدم ايضا لاختبار الفرضيات ويساعد على تشخيص الحالة المدروسة بتمييز نقاط الضعف المسجلة والمؤثرة على مسيرة العمل والمؤثرة على سلوكات الفرد. **(بن صافي. بوسهيلة. 2021. ص34).**

ومنهج دراسة الحالة هو أحد المناهج الوصفية فهو يصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها إلى أشكال رقمية معبرة ويمكن تصنيف هذه الدراسة ضمن الدراسات الارتباطية، حيث تهتم بالكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدي الارتباط بين هذه المتغيرات. **(دويدي. ر. 2001. ص45).**

2/ حدود الدراسة:

1.2 الحدود الزمانية:

أجري التربص في فترة مدتها 5 أشهر بمعدل حصة واحدة في الأسبوع، فكان مجموع الحصص 21 حصة بدأت في ديسمبر إلى غاية ماي حيث أنهيت فترة تربصي، وقد مر التربص بأربعة مراحل:
المرحلة الأولى: في هذه المرحلة بدأت بمقابلة الأطفال برفقة الأخصائية الأرطفونية، واتفقنا على خطة سير هذا التربص، مع ضرورة الحفاظ على السيرة والسلوك الحسن، وأكدت لنا الأخصائية أنه لا يمكننا النجاح في علاج أي مريض بدون كسب ثقته واحترامه في كل الأحوال والظروف.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة اعتمدنا على حضور الحصص العلاجية مع الأخصائية الأرطفونية لملاحظة كيفية العمل مع الحالة وهذا سمح لي بتسجيل ملاحظات لعدة اضطرابات.

المرحلة الثالثة: قمنا بالعمل مع الحالات شخصيا، وهذا بمراقبة من الأخصائية، بحيث هذه الحصص ساعدتنا كثيرا في اختيار موضوع دراستنا وإنتقاء العينة التي أجرينا عليها الدراسة.

المرحلة الرابعة: هنا بدأنا في العمل مع الحالات التي بنينا عليها دراستنا، ففي الحصص الأولى مع الحالات كنا نلاحظ كيف يتم التكفل بهذا الإضطراب، وقمنا بتدوين النقاط الأساسية التي يجب على المختص الأرطفوني أن يتبعها ليكون التكفل ناجح، ويعتبر عدد الحصص التي إلتقينا فيها مع الحالات هي خمس حصص، كانت كافية لبناء دراسة حالتنا، فمن خلالها تحصلنا على معطيات حددت لنا موضوع دراستنا –الذاكرة العاملة لدى الأطفال عسيري القراءة -.

2.2 الحدود المكانية:

أجرينا التربص الميداني في العيادة الخاصة الأرطفونية، للمختصة الأرطفونية ليديا حقيقي التي تستقبل على مستوى هذه العيادة تقريبا كل الإضطرابات الأرطفونية.

العيادة تتكون من 3 غرف:

- قاعة الإنتظار.
- مكتب الأخصائية (صاحبة العيادة).
- قاعة على شكل مكاتب للتكفل الأرطفوني.
- وفضاء واسع به ألعاب أطفال.

المختصين في الداخل:

- 2 مختصين أرطفونيين.

تتعامل العيادة خارجيا:

- أطباء الأعصاب.
- أطباء الأنف والأذن والحنجرة.
- أخصائيين نفسيين.

يتم التعامل عن طريق الهاتف أو رسائل التوجيه.

الإضطرابات المتكفل بها في العيادة:

تتكفل العيادة بجميع إضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة، التأتأة، التخلف الذهني، التوحد، الصمم، باركينسون، الحبسة، الإضطرابات العصبية (الزهايمر، خبل الشيخوخة...).

3/ مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في الحالات (2 ذكور و 2 اناث) المصابة باضطراب عسر القراءة.

4/ عينة الدراسة:

تمثلت العينة في أربعة حالات تتراوح أعمارهم ما بين 8 سنوات و10 سنوات من كلى الجنسين.

- يعانون من عسر القراءة.
- ذكاء عادي.
- ليس لديهم مشكل عضوي (حواس، أعصاب...).
- اللغة الأم اللغة العربية.

العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	مدة التكفل
أ.م	ذكر	8 سنوات	السنة الثانية (مكرر)	شهرين
ر.د	ذكر	8 سنوات	السنة الثالثة	سنتين
أ.س	أنثى	8 سنوات	السنة الثانية (مكررة)	14 شهر
ف.ل	أنثى	10 سنوات	السنة الثالثة (مكررة)	سنة ونصف

جدول رقم (01): يمثل خصائص عينة الدراسة.

5/ أدوات الدراسة:

أ. المقابلة:

تعد المقابلة مصدر ضروري للمعلومات من حيث أنها تسمح بالتعرف المعمق على أفراد العينة وذلك من خلال رصد تاريخ المرض مع المفحوص أو أحد المقربين منه.

فهي عبارة عن محادثة موجهة يقوم بها شخص آخر أو عدة أشخاص بغية جمع أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في البحث العلمي أو الاستفادة منها في التوجيه، التشخيص والعلاج. **(ساسن. ا. 2007. ص112)**

يتحصل المختص الأرطفوني عن معلومات من خلال إجراء مقابلة مع الحالة حيث تعتبر أداة عمل جد هامة تسمح للمختص بجمع المعلومات حول الاضطرابات التي يعاني منها المفحوص.

ب. الملاحظة:

تعد الملاحظة أداة هامة من أدوات البحث العلمي، إذ عن طريقها نتحصل على معلومات وحقائق لا يتسنى لنا الحصول عليها بالاعتماد على الأدوات الأخرى، فالملاحظة تعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي يقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث بذلك من وصف السلوك فقط.

كمختصين أرطفونيين نلاحظ:

- سلوك الحالة.
- قدرات الحالة على التكيف.
- قدرات الحالة على الاتصال.
- نقاط الضعف والقوة للحالة. **(بن صافي. بوسهيلة. 2021. ص46).**

ج. إختبار الذاكرة العاملة:

تقديم الأداة:

هو اختبار لتقييم مستوى الذاكرة العاملة لباديلي مقنن من طرف فرح بن يحيى، يتكون الاختبار من أربعة أبعاد كل بعد منها يضم مجموعة من الاختبارات الفرعية.

أ. المكون اللفظي:

- اختبار الاسترجاع العكسي.

- اختبار استرجاع آخر كلمة للجمل المقروءة.

- اختبار صحة وخطأ الجمل مع استرجاع آخر كلمة من الجمل المسموعة لفظيا.

الدرجة الكلية لبعد المكون اللفظي: (17) درجة.

ب. المكون البصري المكاني:

- اختبار النقر المتسلسل والنقر العكسي.
- اختبار نقل الشكل.
- اختبار إتمام الشكل وتسميته.

الدرجة الكلية لبعد المكون البصري المكاني: (19) درجة

ج. المنفذ المركزي:

- اختبار اتمام الكلمات.
- اختبار الأعداد الزوجية.
- اختبار الربط.

الدرجة الكلية لبعد المنفذ المركزي: (9) درجات

د. مصد الأحداث (الجسر المرحلي):

- اختبار الكلمة وموقعها.
- اختبار أرقام الحيز الصغير.
- اختبار موقع المثيرات بالجدول.

الدرجة الكلية لبعد مصد الأحداث: (8) درجات

*** كيفية تطبيق الاختبار:**

-يطبق الاختبار بشكل فردي.

- يستخدم هذا الاختبار للكشف عن مستوى الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المسجلين بالصف الثاني والثالث ابتدائي، إضافة إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- يتأكد الفاحص من فهم المفحوص لتعليمات الاختبار.

*** طريقة الحصول على النتيجة:**

تمنح علامة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ليتم بعدها تحويل عدد الإجابات إلى نسب مئوية.

الدرجة القصوى لاختبار الذاكرة العاملة: (53)

ملاحظة: الإختبار موجود في الملحق رقم (02).

6/ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب إحصائي واحد والمتمثل في النسبة المئوية وذلك وفق القانون التالي:

النسبة المئوية للإجابة = (عدد الإجابات الصحيحة **x** 100**)** **/** العدد الكلي للإجابات

الخلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى تقديم مكان إجراء الدراسة ومدة الدراسة، كما عرفنا مجتمع دراستنا الذي يتكون من أربع حالات من كلا الجنسين لأطفال مصابين بعسر القراءة، تم اختيارهم وفق معايير محددة، هذا من جهة ومن جهة أخرى اخترنا منهج دراسة حالة ليمكننا من التأكد من صحة الفرضيات بالإضافة إلى الأدوات المستعملة لتحقيق أهداف الدراسة، وفي الأخير تقديم الإختبار المطبق وهو اختبار الذاكرة العاملة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

1/ عرض الحالات.

2/ عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة.

3/ مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.

4/ الاستنتاج العام.

5/ الخاتمة.

6/ الاقتراحات.

1/ عرض الحالات:

الحالة 01: الحالة (أ.م) الجنس ذكر يبلغ من العمر 8 سنوات مقيم بمرسى الحجاج ولاية وهران، التحق بالمدرسة (قسم تحضيري) في سن 5 سنوات، وقد بدأت المعلمة في السنة الأولى تلاحظ أنه يجد صعوبة في تعلم الحروف والقراءة مقارنة بأقرانه وكان تحصيله الدراسي ضعيف جدا، حيث أنه في الفصل الأول من السنة الثانية تحصل على معدل 2 من 10، فوجهت المعلمة إلى الأخصائية الأرطفونية.

فتوجهت الأم إلى الأخصائية الأرطفونية في نهاية شهر مارس 2022، وكان التشخيص الأولي على أن حالة تعاني من عسر القراءة.

الحالة 02: الحالة (ر.د) الجنس ذكر يبلغ من العمر 8 سنوات، مقيم بعين البية ولاية وهران التحق أيضا بالمدرسة (قسم تحضيري) في سن 5 سنوات، وكانت الأم هي من لاحظت الصعوبة التي يعاني من ابنها، فتوجهت إلى الأخصائية في شهر أفريل 2020، وشخص على أنه يعاني من عسر القراءة.

الحالة 03: الحالة (أ.س) الجنس أنثى، تبلغ من العمر أيضا 8 سنوات، مقيم بأرزيو ولاية وهران التحقت أيضا بالمدرسة (قسم تحضيري) في سن 5 سنوات، وكانت الأم هي من لاحظت الصعوبة التي تعاني منها ابنتها، فرغم الدروس التدعيمية لم تلاحظ أي تحسن.

توجهت الأم إلى الأخصائية الأرطفونية شهر مارس 2021، فشخصت الحالة من قبل الأخصائية على أنها تعاني من عسر القراءة.

وقد حددت أول حصة في نفس الشهر إلى غاية يومنا هذا وهذا بمعدل حصة واحدة في الأسبوع.

الحالة 04: الحالة (ف.ل) الجنس أنثى، تبلغ 10 سنوات، مقيمة ببطيوة ولاية وهران، كان تحصيلها الدراسي ضعيف فقد أعادت كل من السنة الثانية والثالثة وذلك رغم الدروس التدعيمية، وبعد التوجه للأخصائي الأرطفونية بشهر نوفمبر2020، شخصت الحالة على أنها تعاني من عسر القراءة.

ملاحظة: ميزانية كل حالة متواجدة بالملحق رقم (04).

2/ عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة:

الحالة (أ.م):

المهمات / نتائج المكون	المهمة 1	المهمة 2	المهمة 3	المجموع
المكون اللفظي	1	3	2	6
البصري المكاني	1	0	2	3
المنفذ المركزي	1	0	3	4
مصدر الأحداث	0	3	0	3

جدول (02): يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (أ.م).

الحالة (ر.د):

المهمات / نتائج المكون	المهمة 1	المهمة 2	المهمة 3	المجموع
المكون اللفظي	2	3	6	11
البصري المكاني	3	0	3	6
المنفذ المركزي	2	1	3	6
مصدر الأحداث	1	3	3	7

جدول (03): يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (ر.د).

الحالة (أ.س):

المهمات / نتائج المكون	المهمة 1	المهمة 2	المهمة 3	المجموع
المكون اللفظي	5	3	6	14
البصري المكاني	4	7	3	14
المنفذ المركزي	2	2	3	7

مصدر الأحداث	0	3	3	6

جدول (04): يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (أ.س).

الحالة (ف.ل):

المهمات / نتائج المكون	المهمة 1	المهمة 2	المهمة 3	المجموع
المكون اللفظي	3	0	0	3
البصري المكاني	4	8	3	15
المنفذ المركزي	1	2	3	6
مصدر الأحداث	1	2	3	6

جدول (05): يمثل عرض نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالة (ف.ل).

3/ مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات:

<u>مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات الجزئية:</u>

1. الفرضية الأولى:

نص الفرضية " يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكل على مستوى المكون اللفظي".

الحالات	أ.م	ر.د	أ.س	ف.ل
المكون اللفظي	35.29 %	64.70 %	82.35 %	17.64 %

جدول(06): يمثل نتائج المكون اللفظي عند الحالات بالنسبة المئوية.

التحليل الكمي:

نلاحظ من خلال إختبار المكون اللفظي أن أعلى نسبة كانت للحالة (أ.س) تقدر ب % 82.35 وأدنى نسبة % 17.64 للحالة (ف.ل)، أما الحالة (ر.د) تحصلت على نسبة % 64.70، والحالة (أ.م) تحصلت على نسبة % 35.29.

التحليل الكيفي:

من خلال نتائج المكون اللفظي يبدو أن الحالة (ف.ل) نسبة استرجاعها ضئيلة مقارنة بالحالات الأخرى ولاحظنا في جميع الحالات أن الاسترجاع العكسي أصعب من الاسترجاع التسلسلي وبتالي تحققت الفرضية التي تنص على أن "عسيري القراءة لديهم مشكل على مستوى المكون اللفظي"، ولقد اتفقت دراستنا مع دراسة (Swanson et Berning 1995)التي قام فيها بالمقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الأداء على مهام الذاكرة العاملة وذاكرة قصيرة المدى، وذلك للتحقق مما إذا كان القصور لدى ذوي صعوبات التعلم له علاقة بعجز معين في الذاكرة العامل، حيث طبق عليهم أربع مهام للذاكرة العامل: التتابع البصري، رسم الخرائط، استرجاع القصة، وتعاقب الأرقام السمعي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية لدى أطفال عسيري القراءة أدنى من تلاميذ العاديين. **(عبد الحميد انشاصي. ل. 2019. ص7).**

2. الفرضية الثانية:

نص الفرضية " يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكل على مستوى المكون البصري المكاني".

الحالات	أ.م	ر.د	أ.س	ف.ل
المكون البصري المكاني	15.78 %	31.57 %	73.68 %	78.94 %

جدول(07): يمثل نتائج المكون البصري المكاني عند الحالات بالنسبة المئوية.

التحليل الكمي:

بنسبة لإختبار المكون البصري فكانت أعلى نسبة للحالة (ف.ل) ب % 78.94، أما الحالة (أ.س) تحصلت على نسبة % 73.68، والحالة (ر.د) نسبتها كانت % 31.57، وأخيرا الحالة (أ.م) تحصلت على نسبة % 15.78 وتعتبر أدنى نسبة.

التحليل الكيفي:

من خلال نتائج مكون البصري المكاني نلاحظ أن الحالة (أ.م) هي التي تحصلت على أدنى درجة مقارنة بباقي الحالات، علما أن كل الحالات في مهمة النقر العكسي وجدت صعوبة على النقر المتسلسل، كما كانت هناك صعوبة في نقل الشكل (الرسومات المنقولة للحالات موجودة في الملحق رقم 04)، وبتالي

فرضية "يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكل على مستوى المكون البصري المكاني" تحققت، ونظرا لغياب الدراسات السابقة سنكتفي بنتائج دراستنا. **(عبد الحميد انشاصي. ل. 2019. ص12).**

3. الفرضية الثالثة:

نص الفرضية " يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكل على مستوى المنفذ المركزي".

الحالات	أ.م	ر.د	أ.س	ف.ل
المنفذ المركزي	44.44 %	66.66 %	77.77 %	66.66 %

جدول(08): يمثل نتائج المنفذ المركزي عند الحالات بالنسبة المئوية.

التحليل الكمي:

في الإختبار المنفذ المركزي الحالتين (ر.د) و (ف.ل) تحصلا على نفس النسبة % 66.66، أعلى نسبة تقدر ب % 77.77 للحالة (أ.س)، أما أدنى نسبة كانت للحالة (أ.م) ب % 44.44.

التحليل الكيفي:

يتوضح لنا من نتائج المنفذ المركزي أن الحالة (أ.م) نسبة أدائها لمهام هذا المكون كانت أقل مقارنة بالحالات الأخرى، ولاحظنا كل الحالات وجدت صعوبة كبيرة في مهمة إتمام الكلمة، وفي مهمة استخراج الأعداد الزوجية كانت صعوبة في تقديم الأعداد بشكل سمعي مقارنة بالمرئي، وبالتالي تحققت الفرضية "يعاني عسيري القراءة من مشكل على مستوى المنفذ المركزي"، واتفقت دراستنا مع (Kroesbergen 2003) حيث وضح من خلال دراسته أن عسيري القراءة يظهرون عجزا في الذاكرة العاملة وفي تخزين الحقائق الرياضية، وكذلك أظهروا عجزهم في معالجة الأرقام ومهارات حل المشكلات، حيث أن الذاكرة العاملة تمثل الجزء الحيوي من نظام الذاكرة الكلي، وقد وصفت بأنها مركز الوعي (الإدراك، والفهم) في نظام معالجة المعلومات.

4. الفرضية الرابعة:

نص الفرضية " يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكل على مستوى مصد الأحداث".

الحالات	أ.م	ر.د	أ.س	ف.ل
مصدر الأحداث	37.5 %	87.5 %	75 %	75 %

جدول(09): يمثل نتائج مصد الأحداث عند الحالات بالنسبة المئوية.

التحليل الكمي:

في إختبار مصد الأحداث أعلى نسبة كانت للحالة (ر.د) تقدر ب % 87.5، والحالتين (أ.س) و (ف.ل) تحصلا على نفس النسبة % 75، أما أدنى نسبة كانت للحالة (أ.م) ب % 37.5.

التحليل الكيفي:

من خلال نتائج مصد الأحداث يبدو أن الحالة (أ.م) نسبة تعاملها مع مهام هذا المكون كانت ضعيفة مقارنة بالحالات الأخرى، ولاحظنا أن جميع الحالات تلقت صعوبة كبيرة في مهمة الكلمة وموقعها حيث لم يستطيعوا تحديد موقع الكلمة (يمين، يسار، أعلى، أسفل) من البطاقات التي عرضت عليهم، وبالتالي تحققت الفرضية "يعاني الأطفال عسيري القراءة من مشكل على مستوى مصد الأحداث"، وقد اتفقت دراستنا مع دراسة (الهواري 2001) حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية التدريب على استخدام بعض معينات الذاكرة (القصة، التنظيم، المواضع المكانية) في معدل تذكر لدى عينة من تلاميذ عسيري القراءة . **(عبد الحميد انشاصي. ل. 2019. ص12).**

<u>مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة:</u>

الحالة	أ.م	ر.د	أ.س	ف.ل
نتائج	30.18 %	56.6 %	77.35 %	56.60 %

جدول (10): يمثل نتائج اختبار الذاكرة العاملة للحالات بالنسبة المئوية

وعليه فإن الفرضيات:

- يعاني عسيري القراءة من مشكلات على مستوى الذاكرة اللفظية بدرجة متوسطة ← (فرضية صحيحة).
- يعاني عسيري القراءة من مشكلات على مستوى الذاكرة البصرية المكانية بدرجة متوسطة ← (فرضية صحيحة).
- يعاني عسيري القراءة من مشكلات في المنفذ المركزي بدرجة متوسطة← (فرضية صحيحة).
- يعاني عسيري القراءة من مشكلات في مصد الأحداث بدرجة متوسطة ← (فرضية صحيحة).

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق كل من بنود الاختبار لقياس الذاكرة العاملة (المكون اللفظي، المكون البصري-المكاني، المنفذ المركزي، مصد الأحداث)، وبعد التحليل الكمي والكيفي لكل حالة والمقارنة بين نتائج الاختبار تبين أن كل الحالات يعانون من مشكل على مستوى الذاكرة

الفونولوجية حيث لاحظنا أنهم يعانون من نقص القدرة على حفظ الأرقام وخاصة الأرقام العكسية. ففي العادة ينسون بعض الأرقام أو يستبدلون مكانها أرقام أخرى، ويعجزون على استرجاعها بنفس الترتيب المقدم إليها. يعني نسبة الاسترجاع تكون أحسن من نسبة الاسترجاع الذي يتطلب المحافظة على الترتيب.

أيضا يعانون من مشكل على مستوى الذاكرة البصرية المكانية، ومشكل في المنفذ المركزي ومصد الأحداث.

ولمعرفة أثر الذاكرة العاملة على الأطفال عسيري القراءة قمنا بتطبيق إختبار الذاكرة العاملة تبين أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من مشكل بدرجة كبيرة على مستوى المكون اللفظي حيث لاحظنا وجود صعوبة في الاسترجاع المتسلسل وصعوبة أكثر في الاسترجاع العكسي كما يجدون صعوبة في استرجاع الكلمة الأخيرة وصعوبة أكثر في استرجاع الكلمة الأخيرة مع ذكر صحة وخطأ الجملة.

كما يعانون من مشكل بدرجة كبيرة على مستوى المكون البصري المكاني ففي مهمة النقر المتسلسل كانت النتائج أحسن مقارنة بالنقر العكسي أما إعادة الشكل فهي المهمة التي كانت أصعب من باقي المهمات فقد وجدوا الحالات صعوبة كبيرة في إعادة نقل الشكل وكانت المهمة الثالثة من المكون البصري-المكاني تحديد الجزء الناقص من الشكل أقل صعوبة بعض الشيء.

أيضا الأربع حالات يعانون من مشكل في المنفذ المركزي فلم يستطيعوا تحديد الحروف المناسبة للكلمات الناقصة كما وجدوا صعوبة في مهمة الأعداد الزوجية أما مهمة الربط كانت أسهل بعض الشيء من المهمات السابقة. كما كانت هناك صعوبة في مهمات مصد الأحداث.

وعليه وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها ثبتت صحة الفرضية، وقد اتفقت النتائج التي تحصلنا عليها مع دراسة "هيلين" وآخرين إلى أن هناك علاقة بين النجاح المدرسي وبين سعة الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة البصرية-المكانية، وأن هناك علاقة بين الذاكرة العاملة وقدرة الطفل على التعلم. (أبو الديار).

وقد أظهرت دراسة (الغالية، 2016) أن تطوير مهارات الذاكرة العاملة من خلال برنامج تدريبي أدى إلى تطوير مهارات الذاكرة العاملة من خلال برنامج تدريبي أدى إلى تطوير مستوى الاستيعاب القرائي، كما تتفق مع دراسة (أمل سليمان، 2010) والتي أسفرت نتائجها عن وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين مكونات الذاكرة العاملة والفهم القرائي الكلي ومهاراته المختلفة.

كما أكدت دراسة **(أمين ورحاب برغوت. 2009. ص209)** الى أن علماء النفس المعرفي يؤكدون على أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها الأشكال المتعدة المعرفة التي نمتلكها ونستخدمها، فان

الذاكرة التي هي مخزن وستودع تختزن هذه المعلومات والخبرات والمواقف والأحداث بدقة وتوزعها على أماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة اليها وتذكر المعلومات يعتمد على نمط معالجتها وأسلوب التعلم واستراتيجياته.

4/ الاستنتاج العام:

من خلال دراسة النتائج وتحليلها تبين لنا أن التلاميذ عسيري القراءة يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة تتمثل في صغر وحدة الحفظ، مشاكل في تخزين المعلومات الآنية، معالجة غير كافية من المعلومات، اضطرابات على مستوى الذاكرة العاملة.

ومنه نستنتج أن الذاكرة العاملة تعتمد في نشاطها وفاعليتها على مهارات عقلية معرفية كمهارات التعلم، ولا يمكن أن يستمر التعلم بدون تذكر ونسيان، وهي عمليات لابد أن يمارسها التلميذ باستمرار، كما أن الكثير من التلاميذ يسيئون الحكم على أنفسهم من خلال فشلهم في عملية تذكرهم للمعلومات اللفظية والبصرية والمكانية والوقائع والأحداث الجارية في حياتهم، وكذلك ضعف كفاءتهم في استرجاعها، واستخدامها وتوظيفها في مواقف الحياة الواقعية، بالإضافة الى تدني قدرتهم على الاحتفاظ بهذه المعلومات، فضلا عن عدم المامهم بالاستراتيجيات التي قد تعينهم على تطوير قدرتهم على التذكر.

الخاتمة:

إن ما يمكن استخلاصه من بحثنا هذا، تعلم القراءة مرهون بالذاكرة العاملة فأي خلل بها (الذاكرة العاملة) يؤدي حتما إلى عسر القراءة، وتسجل هذه الدراسة في إطار البحوث العلمية التي تهتم بعلاقة الذاكرة العامة بعسر القراءة، وقد جاءت هذه الدراسة كتكملة للبحوث التي أجريت في هذا المجال وان كانت قليلة، فمن خلالها حاولنا الكشف على نوع مشاكل الذاكرة العاملة التي يعاني منها الأطفال عسيري القراءة (الذاكرة اللفظية، الذاكرة البصرية-المكانية...الخ).

وقد تمثلت أهداف هذا البحث في تقديم تشخيص ميداني معرفي لعسر القراءة المرتبط بالذاكرة العاملة حيث طبقنا اختبار الذاكرة العاملة على أربع حالات تعاني من عسر القراءة، وقد اجريت الدراسة في عيادة أرطفونية خاصة.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن جميع حالات الدراسة تعاني من مشكل في الذاكرة العاملة.

الإقتراحات:

في ضوء النتائج المتحصل عليها نوصي بما يلي:

√ التشخيص المبكر لكل أنواع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ومعرفة الأسباب المؤدية لذلك.

√ مساعدة التلاميذ على تنشيط ذاكرتهم العاملة من خلال استخدام برامج تدريبية مناسبة من أجل رفع كفاءة وفعالية هذا النظام.

√ توعية المعلمين والمعلمات على ضرورة التركيز على الأنشطة التي تتضمن وتهتم بنمو الذاكرة العاملة.

√ تنويع استخدام الوسائل التعليمية والسمعية والبصرية الحديثة وذلك من أجل تقوية عمل الذاكرة العاملة لدى فئة صعوبات التعلم بصفة عامة.

√ فتح أقسام خاصة بهذه الفئة من التلاميذ لتلقي الاهتمام بشكل خاص ووضع مرشدين وأخصائيين داخل المدرسة وذلك من أجل مساعدتهم على المشاكل التي تواجههم.

√ يجب تدريب المدرسين على كيفية التعامل مع الطلبة تبعا للفروق الفردية الظاهرة من حيث سمات شخصية لديهم والإلمام بالخصائص الانفعالية لهذه السمات مما يؤدي إلى زيادة الأكاديمي لديهم.

√ إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع الذاكرة العاملة.

قائمة المصادر والمراجع:

مراجع باللغة العربية:

1/ أبو الهشام، السيد محمد. (1998). مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

2/ أمين، سهى أحمد برغوت، ورحاب صالح. (2009). فاعلية برنامج للأنشطة المقترحة في تنمية الذاكرة العاملة لأطفال متلازمة داون (القابلين للتعلم) وأثره في تحسين مستوى أدائهم لبعض المهارات اللغوية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

3/ بديوي داليا(2005)، أثر بعض الخصائص التركيبية للجملة وسعة الذاكرة العاملة على أسلوب معالجة المعلومات في اللغة الانجليزية كلغة ثانية لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

4/ بنداق بلطجي. ل. (2010). صعوبة القراءة (الديسلكسيا). دار العلم للملايين. لبنان. ط1.

5/ بن صافي أمل حسناء، بوسهلة حليمة إكرام. (2020-2021). تقييم اللغة الشفهية عند المصاب بحبسة بروكا. مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا. جامعة وهران 2. قسم علم النفس والأرطفونيا. وهران.

6/ خفاجي، أماني زاهر(2005) اضطراب الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي ضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد في مرحلتي الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، المكتبة المركزية جامعة القاهرة.

7/ دعاء عوض. نرمين عوني محمد، (2006)، دافعية التعلم وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة الدراسات التربوية الإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد التاسع، العدد الرابع، الجزء الرابع.

8/ رانيا محمد الفار(2012)، مبادئ علم النفس، بيروت، دار صفاء للنشر والتوزيع.

9/ رجاء وحيد دويوي (2001)، الدراسة العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، بيروت، دار الفكر المعاصر.

10/ شلابي. ع. (2016- 2017). أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المرضي للنمو " اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الإبتدائية". جامعة أبي بكر بلقايد. قسم علم النفس. تلمسان.

11/ عابدين، حسن. (2001). استراتيجيات تنظيم المعلومات واسترجاعها لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

12/ عبد الحميد انشاصي لبنا. 2019. دور استراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم. كلية الأميرة عالية الجامعية. جامعة البلقاء التطبيقية.

13/ عبد الحميد سليمان السيد. (2006). صعوبات التعلم النوعية ديسلكسيا. دار الفكر العربي. ط1. القاهرة. مصر.

14/ عبد القوي، سامي. (1995). علم النفس الفيسيولوجي. (ط2). القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

15/ العدل عادل. (2000). أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس.

16/ فتحي الزيات. (1986). سيكولوجية التعلم، القاهرة، دار النشر للجامعات.

17/ فتحي الزيات. (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي: المعرفة، الذاكرة، الابتكار. القاهرة، دار النشر للجامعات.

18/ شنيخر فطيمة الزهراء. (2017- 2018). دراسة تقييمية للذاكرة العاملة عند الطفل عسير القراءة. مذكرة لنيل شهادة الماستر في أرطوفونيا العامة. قسم العلوم الاجتماعية. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

19/ قلاب. ص. (2012- 2013). أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطفونيا "عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري". جامعة الجزائر 2. قسم علم النفس والأرطفونيا. الجزائر العاصمة.

20/ كامل عبد الوهاب محمد. (1994). علم النفس الفيسيولوجي. كلية التربية. طامعة طنطا.

21/ كركوش. آ. لطرش. ص. (2019- 2020). مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي " إشكالية عسر القراءة وطرق معالجتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي". المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصرف لميلة. قسم اللغة والأدب العربي.

22/ مسعد أبو الديار(2012) الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، ط1، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

23/ نصرة محمد عبد المجيد جلجل. العسر القرائي. مكتبة النهضة المصرية. ط2. القاهرة مصر.

24/ وليد السيد أحمد. (2000). الكمبيوتر والتخلف العقلي. القاهرة. الأنجلو المصرية.

مراجع باللغة الأجنبية:

25/ Baddely.A. (2003). Working Memory: looking back and looking forward. Nature reviews. Neuroscience.

26/ Daniel. S. (1999). A la recherche de le mémoire. D'Université. Paris.

27/ Elisabeth Nuyts. (2012). Dyslexie Dyxalculie. Prévention et remèdes. 2-ème edition. Paris

28/ Hitch.G. (2005). Working Memory. InN. Braisby and A.Gellatly (EdS). Cognitive psychology. (307-341). Now York: Oxford university press.

29/ Klien.J.S. et Bisanz.J.J.(2000). Preschoolers Doing Arithmetic. The concepts are willing but the Working Memory is weak. Journal of Experimental psychology.

30/ Solso.R.L(1991). Cognitive psychology. 3rd ed new yourk. Allyn and Bacon.

ملحق رقم (01):

الميزانية الأرطفونية:

1. تقديم الحالة وعرض تاريخ المرض:

2. بطاقة السوابق التاريخية:

أ. المعلومات الأولية:

الإسم واللقب:

تاريخ ومكان الميلاد:

الجنس:

العنوان:

سبب قدوم الحال:

ب. تاريخ الحالة:

السوابق العائلية:

- هل هناك قرابة بين الوالدين: يوجد لا يوجد

- مستوى الدراسي: الأب

الأم

- مهنة الأب:

- مهنة الأم:

- يعيش في وسط عائلة ممتدة (جد، جدة، عمة...).

- لا توجد سوابق مرضية عائلية.

- عدد الإخوة:

رتبته:

مرحلة الحمل:

-عمر الأم:

عمر الأب:

- هل هناك مشاكل عائلية: يوجد ☐ لا يوجد ☐

- حمل: مخطط له ☐ غير مخطط له ☐

- حالة الأم نفسيا وصحيا: كانت جيدة ☐ لم تكن جيدة ☐

- هل تعرضت الأم لأي إصابة أو حادث قد يؤدي الجنين.

نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

-كيف كانت الولادة؟

.....

.....

مرحلة ما بعد الولادة:

- الحالة النفسية بعد الولادة وأثناء الرضاعة: كانت عادية ☐ لم تكن عادية ☐

- الرضاعة: عادية ☐ غير عادية ☐

- نوم: عادي ☐ غير عادي ☐

- هل كان يعاني من أي مرض؟

.....

.....

مراحل النمو:

- النمو النفسي الحركي:

- في أي سنة كانت:

الإبتسامة:

الجلوس:

الوقوف:

لبس لوحده:

- في أي سن اكتسب النظافة: في النهار ☐ في الليل ☐

- اليد المستعملة: اليمنى ☐ اليسرى ☐

- هل الطفل: خجول ☐ قلق ☐ مضطرب عدواني ☐ غير مستقر ☐

هادئ ☐ لديه سلكيات أخرى أذكرها:

.....

- النمو اللغوي:

* في أي سنة كانت: المناغاة ( ) الكلمة الأولى ( ) الجملة الأولى ( ).

* هل يستعمل الإشارات والإماءات في كلامه: نعم ☐ لا ☐

في أي سنة كان ذلك:

- التكيف الوجداني:

* هل الطفل: اجتماعي ☐ انطوائي ☐

* علاقته مع:

الأم: الأب: إخوته: أصدقائه:

* هل يلعب: لوحده ☐ مع إخوته ☐ مع أصدقائه ☐

- الجانب الدراسي:

* هل دخل الروضة: نعم ☐ لا ☐

* في أي سن:

* هل أعاد (ت) السنة: نعم ☐ لا ☐

أي سنة:

* هل يتعرف على الكلمة: نعم ☐ لا ☐

* هل يحذف كلمات أو أجزاء من الجملة: نعم ☐ لا ☐

* هل لديه القدرة على الإستعاب والفهم: نعم ☐ لا ☐

* هل لديه صعوبة التمييز في الرموز: نعم ☐ لا ☐

* هل كانت لديه صعوبات أخرى:

الفحوصات:

أ/ الفحص الطبي:

وهو سلسلة من الإجراءات المعتمدة للوصول إلى حكم وتشخيص دقيق، ومن هذه الإجراءات الفحوصات التالية: الفحص السريري، تخطيط الدماغ، التصوير المحوري الطبيعي، الأشعة السينية.

يقوم بالتشخيص الطبي طبيب الأعصاب وطبيب الأطفال وذلك من أجل تأكيد أو نفي حالة الإصابة بالإعاقات العديدة (حسية حركية...)، وكذلك تقويم حالة الطفل في الجوانب الجسمية والحركية والصحية (على حسب كل حالة).

ب/ الفحص الأرطفوني:

* المهارات:

التطور الذهني والذكاء: القدرة على الحكم، التفكير المجرد وحل المشكلات

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الذكاء اللفظي: القدرة على القيام بعمليات ذهنية تعتمد أساسا على اللغة المنطوقة

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الذكاء الغير اللفظي: القدرة على القيام بعمليات ذهنية لا تعتمد أساسا على اللغة المنطوقة

يوجد ☐ لا يوجد ☐

* اللغة:

اللغة اللفظية المتلقاة: القدرة على فهم اللغة المنطوقة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

اللغة اللفظية المحكية: القدرة على ترجمة الأفكار وربط المعلومات خلال الحديث.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

اللغة غير اللفظية المتلقاة: القدرة على التوصل الى المعنى من الصور، والحركات، وتعابير الوجه، وتحليل المواقف الاجتماعية من دون دلائل لفظية.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

اللغة غير اللفظية المحكية: القدرة على إعطاء معنى من خلال الحركات وتعابير الوجه والرسومات.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

* المهارات السمعية:

التمييز السمعي: القدرة على اكتشاف التشابه والفروقات بين الأصوات المنطوقة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

التحليل السمعي: القدرة على تقطيع الكلمات الى أصوات أو مقاطع صوتية.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

التركيب السمعي: القدرة على جمع أصوات أو مقاطع صوتية في كلمة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الذاكرة السمعية قصيرة المدى: القدرة على تخزين معلومات سمعيا ثم عرضها شفويا قبل فترة قصيرة من الوقت وإعادة عرضها.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

* المهارات البصرية:

التمييز البصري: القدرة على اكتشاف التشابه والفروقات من خلال منبهات بصرية مثل الصور والأشكال والرموز. يوجد ☐ لا يوجد ☐

التحليل البصري: القدرة على اكتشاف اقسام من مثيرات بصرية، والتمييز بين الشكل والخلفية.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

التحليل البصري والتركيب البصري: القدرة على اكتشاف اقسام من مثيرات بصرية ومن ثم تركيبها.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الذاكرة البصرية العاملة: القدرة على إعادة معلومات (اشكال، صور، كلمات) ثم عرضها قبل وقت قصير جدا.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الذاكرة البصرية قصيرة المدى: القدرة على تخزين وإعادة المعلومات ثم عرضها في وقت قصير.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الذاكرة البصرية طويلة المدى: القدرة على تخزين وإعادة معلومات بصرية ثم عرضها قبل أشهر أو سنوات.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

التوجيه البصري المكاني: القدرة على تحديد العلاقات المكانية بالنسبة للجسم وما يحيط به، والقدرة على تنظيم وتعليل العلاقات المكانية لمستوى ثنائي الأبعاد مثل: النسخ والكتابة أو القراءة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الرصد البصري: القدرة على اكتشاف مثيرات بصرية متجانسة ومنظمة ومتسلسلة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

تناسق الحركات الدقيقة: القدرة على التحكم بالعضلات لأداء الحركات الدقيقة مثل: الكتابة والقص وما شابه. يوجد ☐ لا يوجد ☐

تناسق الحركات الدقيقة للنطق: القدرة على التنسيق بين حركة الفم ومخارج الحروف للنطق.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

التمييز الحسي والحركي: القدرة على اكتشاف وتعليل معلومات المكتسبة من خلال حاسة اللمس والحركة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

الذاكرة الحركية: القدرة على تذكر معلومات مكتسبة من خلال الحركة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

التناسق الحركي غير الدقيق: القدرة على التنسيق والتحكم في حركة العضلات مثل الركض المشي والقفز ورمي الطابة وما شابه.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

طرائق الدمج: القدرة على نقل المعلومات من قناة حسية الى أخرى، والقدرة على التنسيق بين الإثنين أو أكثر من القنوات خلال إعطاء الرد.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

* التأقلم العاطفي والاجتماعي:

تقدير الذات والعلاقات مع الآخرين: يوجد ☐ لا يوجد ☐

النضوج الاجتماعي وحس التصرف: يوجد ☐ لا يوجد ☐

* المهارات والتحصيل الأكاديمي:

مهارات القراءة والتهجئة: القدرة على تقطيع كلمات غير مألوفة، وقراءة كلمات مألوفة وفهم النصوص.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

مهارات الإملاء: القدرة على تقطيع الكلمات الى أصوات وكتابتها مع الاستعانة بالقواعد الإملائية، والاسترجاع البصري والتحليل السمعي في تقطيع الكلمة الى أصوات ومقاطع صوتية.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

المهارات الخطية: الترتيب في الكتابة واستعمال المسافات بطريقة جيدة لتنظيم الكتابة، ومعرفة طريقة كتابة الأحرف بصورة منفصلة وبصورة متصلة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

المهارات الكتابية: القدرة على تنظيم وتسلسل الأفكار كتابيا، ومعرفة آليات مهارات الكتابة.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

المهارات الحسابية: القدرة على القيام بمسائل وحل المسائل الحسابية التي تتضمن مفاهيم حسابية والمنطق.

يوجد ☐ لا يوجد ☐

* التطور الصحي:

النشاطات البصرية: قوة البصر: جيد ☐ غير جيد ☐

النشاطات السمعية: قوة السمع: جيد ☐ غير جيد ☐

تاريخ التطور الجسدي والصحي: جيد ☐ غير جيد ☐

* فحص الإكتساب القبلي:

التخطيط الجسدي: + ☐ - ☐

الألوان: + ☐ - ☐ الأشكال: + ☐ - ☐ الحجم: + ☐ - ☐

البنية المكانية (الجانبية) + ☐ - ☐ البنية الزمانية + ☐ - ☐

فحص أعضاء النطق والفحص الفونيتيك والفونولوجي: فحص شكل الشفاه وانقباضها/ وجود شقوق أحادية أو ثنائية/ فحص حجم اللسان وحركته/ فحص الأسنان/ فحص الحنك/ فحص اللهاة/ فحص عملية البلع/ فحص مجرى الهواء.

عادي ☐ غير عادي ☐

فحص النطق/ الفحص الفونيتيكي/ تكرار النظام الفونيتيكي للغة مصاحبة بالصائت:

أولا: أصوات منعزلة:

ثانيا: داخل كلمة:

ثالثا: في جملة:

الملحق رقم (02):

اختبار الذاكرة العاملة:

المكون اللفظي:

المهمة الأولى: الاسترجاع المتسلسل والعكسي:

4 3 5

3 7 1 2 6

6 1 2 3 7 4

1 9 6 8 5 2 3

تعليمات: يستمع المفحوص لمجموعة من الأرقام، ثم يطلب منه إعادتها بشكل متسلسل ثم بشكل عكسي.

الدرجة:تعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة (وحدة) و يوقف الاختبار بعد محاولتين خاطئتين متتاليتين، والدرجة النهائية للمهمتين معا هي(08)

المهمة الثانية:

أجتهد في دروسي

الصدق من الصفات الحميدة

ألعاب الفيديو مضيعة للوقت

تعليمات:يقرأ المفحوص كل جملة و المطلوب منه في الأخير استرجاع آخر كلمة من كل عبارة في شكل متسلسل.

الدرجة: تعطى درجة واحدة على كل كلمة صحيحة و المجموع في النهائي(03) درجات.

المهمة الثالثة:

يعمل المزارع في المصنع

السلحفاة أسرع من الأرنب

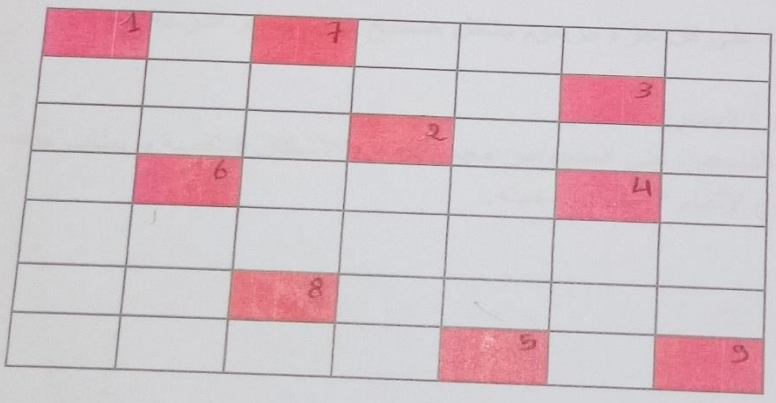
طاعة الوالدين واجبة

التعليمات:على المفحوص الاستماع لكل جملة، ثم يفكر في صحتها أو خطئها، وفي الأخير يسترجع آخر كلمة من كل عبارة.

الدرجة: لكل عبارة درجتين الأولى حول صحة أو خطأ العبارة و الثانية عن الاسترجاع الصحيح، والمجموع في الأخير(06) درجات.

المكون البصري المكاني:

المهمة الأولى:



أ-النقر على مربعات التالية بشكل متسلسل ثم بشكل عكسي:

8 6 2

6 8 4 7

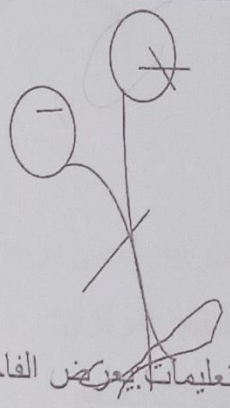
9 5 6 3 1

1 7 6 5 2 9

التعليمات: يقوم المفحوص بالنقر على نفس المربعات الحمراء التي نقر عليها الفاحص مرة بترتيب متسلسل و أخرى بشكل عكسي.

الدرجة: تقدم درجة واحدة على كل اجابة صحيحة و الدرجة النهائية تقدر ب(08)

المهمة الثانية: نقل الشكل

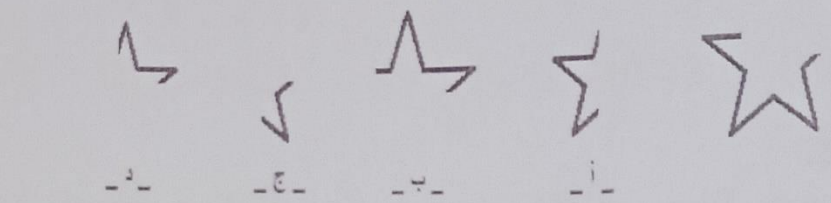


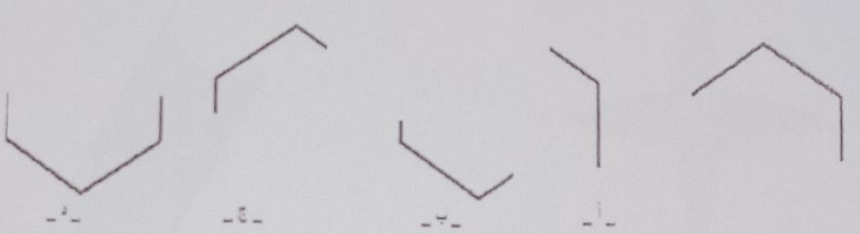
التعليمات: يعرض الفاحص الرسم على المفحوص لمدة (05)ثواني و يطلب منه إعادة رسمه على ورقة.

الدرجة:تعطى درجة على كل جزء مرسوم بشكل صحيح و واضح و الدرجة النهائية(08)

المهمة الثالثة: القدرة البصرية المكانية

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الأشكال الناقصة و يطلب منه انتقاء الجزء الصحيح لإتمام الشكل وتسميته.





الدرجة: تعطى درجة واحدة على كل إجابة صحيحة والدرجة النهائية(03)

المنفذ المركزي:

المهمة الأولى:

التعليمات: يعرض الفاحص على مفحوص كلمة ناقصة وفي نفس وقت يملي عليه مجموعة من الحروف وعليه اختيار الحرف المناسب لإتمام الكلمة:

.....ياضة ت _ ج _ ي _ ر

....راسلات م _ ي _ ن _ د

م.....بة ك_ ر- ل _ ت

المهمة الثانية:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الاعداد بصريا وفي نفس الوقت يملي عليه، مجموعة أخرى من الأعداد وعليه اختيار الأعداد الزوجية من بين القائمتين .

الأعداد المكتوبة: 5 - 3

8- 1 - 7

2 – 10 – 13 – 7

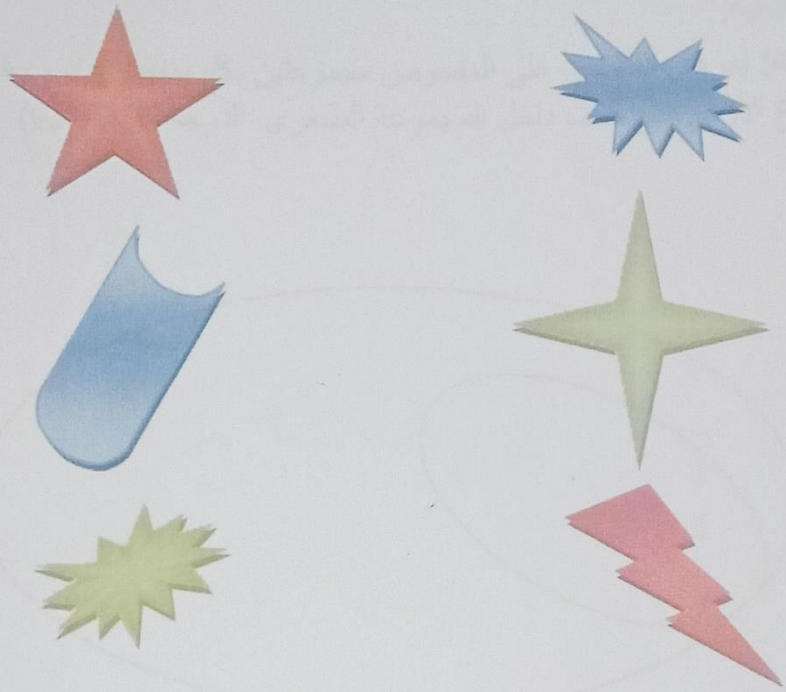
الأعداد المنطوقة: 6 - 1

5 - 4 - 3

21- 5 - 8- 12

المهمة الثالثة:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعة من الأشكال و يطلب منه الربط بين الأشكال المتشابهة من حيث اللون فقط والدرجة النهائية (3) :



مصد الأحداث:

المهمة الأولى: الكلمة و موقعها

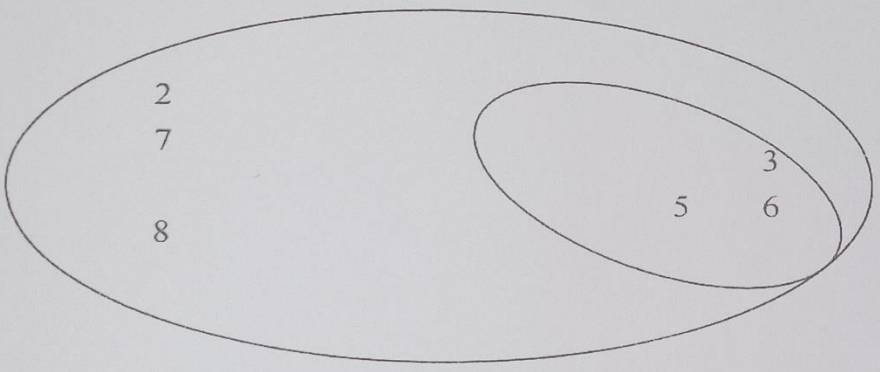
التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص كلمات في مواقع مختلفة (أعلى، وسط، أسفل، يمين، يسار) الورقة ويطلب منه استرجاع الكلمات التي جاءت في أعلى يمين الورقة ودرجة النهاية هي(2)

إنسان	شجرة	عصفور

كتاب	كرة

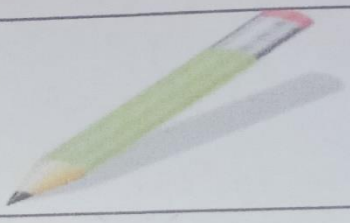
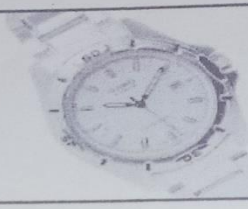
المهمة الثانية:

التعليمات: يعرض الفاحص على المفحوص مجموعتين بكل منهما أعداد و يطلب منه استرجاع الأرقام التي كانت داخل المجموعة الصغرى الدرجة النهائية(03)



المهمة الثالثة:

التعليمات: يعرض الفاحص على مفحوص جدول يتضمن أشكال أرقام وكلمات ثم يطلب منه استرجاع موقع كل من الساعة، 10، بئر الدرجة النهائية (3)

معلم	ألعاب	بئر
		10
	9	جمل

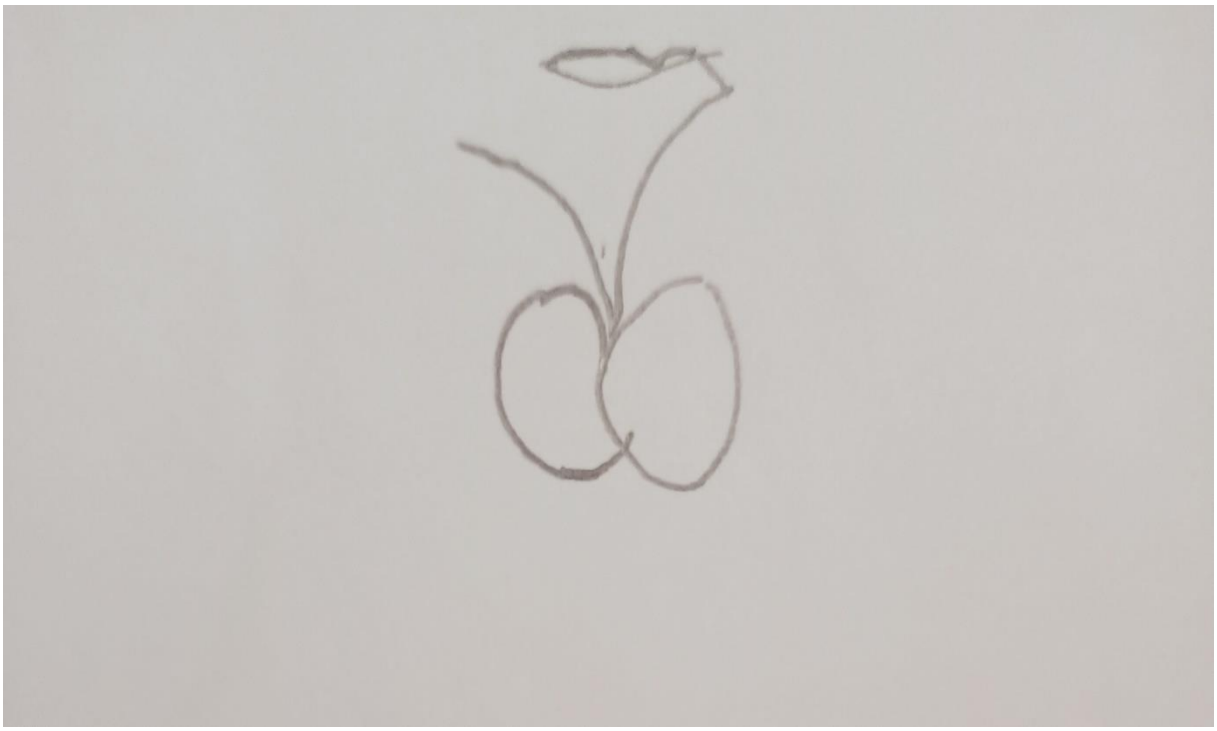
الملحق رقم (03):

رسومات للحالات تابعة لمهمة المكون البصري المكاني:

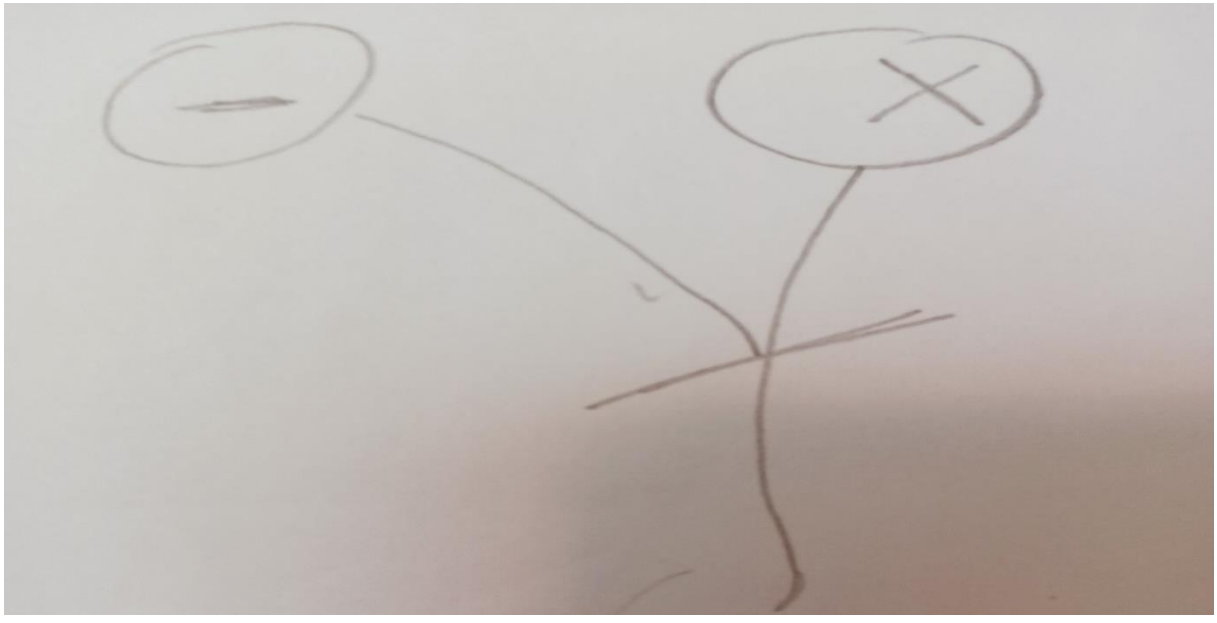
حالة (أ.م):

لم ينجز الرسم.

حالة (ر.د):



حالة (أ.س):



الحالة (ف.ل):